ISSN 2226-6070
eISSN 3136-3121

BAITURSYNULY UNIVERSITY

Ахмет Байтұрсынұлы атындағы
Қостанай өңірлік университеті

Костанайский региональный университет
имени Ахмет Байтұрсынұлы

№ 3-2 2026 «3i: intellect, idea, innovation – интеллект, идея, инновация»

intellect, idea, innovation
3i
интеллект, идея, инновация

КӨПСАЛАЛЫ
ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛЫ

МНОГОПРОФИЛЬНЫЙ
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 3 2026

II часть

Ахмет Байтұрсынұлы атындағы
Қостанай өңірлік университеті

КӨПСАЛАЛЫ ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛЫ

МНОГОПРОФИЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Қыркүйек (сентябрь) 2026
№ 3 часть 2

“3i: intellect, idea, innovation - интеллект, идея, инновация”
2026 ж. қыркүйек № 3, 2 бөлім

Жылына төрт рет шығады

Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университетінің көпсалалы ғылыми журналы

Меншік иесі: Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті

Бас редакторы
Куанышбаев С.Б., география ғылымдарының докторы

Бас редактордың ауыл шаруашылығы және ветеринария ғылымдары жөніндегі орынбасары
Жарлыгасов Ж.Б., ауыл шаруашылығы ғылымдарының кандидаты

Бас редактордың педагогика ғылымдары жөніндегі орынбасары
Утегенова Б.М., педагогика ғылымдарының кандидаты

Бас редактордың тарих ғылымдары жөніндегі орынбасары
Еркін Әбіл, тарих ғылымдарының докторы

Бас редактордың филология ғылымдары жөніндегі орынбасары
Әбсадық А.А., филология ғылымдарының докторы

Бас редактордың экономика ғылымдары жөніндегі орынбасары
Исмуратова Г.С., экономика ғылымдарының докторы

Редакциялық кеңес
Брагина Т.М. – биология ғылымдарының докторы, ҚР
Бережнова Е.В. – педагогика ғылымдарының докторы, РФ
Буканова Р.Г. – тарих ғылымдарының докторы, РФ
Важев В.В. – химия ғылымдарының докторы, ҚР
Ким Н.П. – педагогика ғылымдарының докторы, ҚР
Классен В.И. – техника ғылымдарының докторы, РФ
Логвин А.В. – тарих ғылымдарының кандидаты, ҚР
Лозовицка Б. – PhD докторы, Польша
Маслова В.А. – филология ғылымдарының докторы, РБ
Михайлов Ю.Е. – биология ғылымдарының докторы, РФ
Ордабас М. – ауыл шаруашылығы ғылымдарының докторы, Түркия
Пангереев А. – филология ғылымдарының докторы, ҚР
Пантелеенко Ф.И. – техника ғылымдарының докторы, БР
Рыщанова Р.М. – ауыл шаруашылығы ғылымдарының кандидаты, ҚР
Шайкамал Г.И. – ауыл шаруашылығы ғылымдарының кандидаты, ҚР
Санду И.С. – экономика ғылымдарының докторы, РФ
Сипосова М. – PhD докторы, Словакия
Татмышевский К.В. – техника ғылымдарының докторы, РФ
Триведи К. – PhD докторы, Үндістан

Редакторлар: *Абенова Ж.М.*, ауыл шаруашылығы ғылымдарының кандидаты; *Тастекова Г.Б., Нурпеисова Э.Т.*, тарих магистрлері

Журнал 2000 ж. бастап шығады. 08.11.2023 ж. Қазақстан Республикасының Ақпарат және қоғамдық даму министрлігінде қайта тіркелген. № KZ48VPY00081421 куәлігі.

Ахмет Байтұрсынұлы атындағы ҚӨУ-дің 18.03.2022 ж. № 104 «3i: intellect, idea, innovation – интеллект, идея, инновация» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Білім және ғылым саласында сапаны қамтамасыз ету комитеті алқасының шешімімен 06.00.00-Ауыл шаруашылығы ғылымдары және 16.00.00-Ветеринариялық ғылымдар, № 175 18.04.2023 – 13.00.00-Педагогика ғылымдар салалары бойынша диссертацияның негізгі нәтижелерін жариялау үшін ұсынылған ғылыми басылымдар тізіміне кірді.

ISSN (Print): 2226-6070
ISSN (Online): 3136-3121

Авторлардың пікірлері редакцияның көзқарасымен сәйкес келе бермейді. Қолжазбаларға рецензия берілмейді және қайтарылмайды. Ұсынылған материалдардың дұрыстығына автор жауапты. Қайта басылған материалдарды журналға сүйеніп шығару міндетті.

© Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті

“3i: intellect, idea, innovation - интеллект, идея, инновация”
№ 3, часть 2, сентябрь 2026 г.

Выходит 4 раза в год

Многопрофильный научный журнал Костанайского регионального университета имени Ахмет Байтұрсынұлы

Собственник: Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы

Главный редактор
Куанышбаев С.Б., доктор географических наук

Заместитель главного редактора по сельскохозяйственным и ветеринарным наукам
Жарлыгасов Ж.Б., кандидат сельскохозяйственных наук

Заместитель главного редактора по педагогическим наукам
Утегенова Б.М., кандидат педагогических наук

Заместитель главного редактора по историческим наукам
Еркін Әбіл, доктор исторических наук

Заместитель главного редактора по филологическим наукам
Әбсадық А.А., доктор филологических наук

Заместитель главного редактора по экономическим наукам
Исмуратова Г.С., доктор экономических наук

Редакционный совет
Брагина Т.М. – доктор биологических наук, РК
Бережнова Е.В. – доктор педагогических наук, РФ
Буканова Р.Г. – доктор исторических наук, РФ
Важев В.В. – доктор химических наук, РК
Ким Н.П. – доктор педагогических наук, РК
Классен В.И. – доктор технических наук, РФ
Логвин А.В. – кандидат исторических наук, РК
Лозовицка Б. – PhD, Польша
Маслова В.А. – доктор филологических наук, РБ
Михайлов Ю.Е. – доктор биологических наук, РФ
Ордабас М. – доктор сельскохозяйственных наук, Турция
Пангереев А. – доктор филологических наук, РК
Пантелеенко Ф.И. – доктор технических наук, РБ
Рыщанова Р.М. – кандидат ветеринарных наук, РК
Шайкамал Г.И. – кандидат сельскохозяйственных наук, РК
Санду И.С. – доктор экономических наук, РФ
Сипосова М. – доктор PhD, Словакия
Татмышевский К.В. – доктор технических наук, РФ
Триведи К. – доктор PhD, Индия

Редакторы: *Абенова Ж.М.*, кандидат сельскохозяйственных наук; *Тастекова Г.Б., Нурпеисова Э.Т.*, магистры истории

Журнал выходит с 2000 г. Перерегистрирован в Министерстве информации и общественного развития Республики Казахстан 08.11.2023 г. Свидетельство № KZ48VPY00081421.

Решением Коллегии Комитета по обеспечению качества в сфере образования и науки Республики Казахстан № 104 от 18.03.2022 г. журнал КРУ имени Ахмет Байтұрсынұлы «3i: intellect, idea, innovation – интеллект, идея, инновация» включен в Перечень научных изданий, рекомендуемых для публикации основных результатов диссертаций по отраслям: 06.00.00-Сельскохозяйственные науки и 16.00.00-Ветеринарные науки, № 175 от 18.04.2023 г. – 13.00.00-Педагогические науки.

ISSN (Print): 2226-6070
ISSN (Online): 3136-3121

Мнение авторов не всегда отражает точку зрения редакции. За достоверность предоставленных материалов ответственность несет автор. При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.

© Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы

“3i: intellect, idea, innovation”
No. 3, Part 2, September 2026

The journal is published four times per year

Multidisciplinary Scientific Journal of
the Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University

Owner: Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University

Editor-in-Chief
Kuanyshbayev S.B., Doctor of Geographical Sciences

Deputy Editor-in-Chief for Agricultural and Veterinary Sciences
Zharlygassov Zh.B., Candidate of Agricultural Sciences

Deputy Editor-in-Chief for Pedagogical Sciences
Utegenova B.M., Candidate of Pedagogical Sciences

Deputy Editor-in-Chief for Historical Sciences
Yerkin Abil, Doctor of Historical Sciences

Deputy Editor-in-Chief for Philological Sciences
Absadyk A.A., Doctor of Philological Sciences

Deputy Editor-in-Chief for Economics
Ismuratova G.S., Doctor of Economics

Editorial Board
Bragina T.M. – Doctor of Biological Sciences, Republic of Kazakhstan
Berezhnova Y.V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Russian Federation
Bukanova R.G. – Doctor of Historical Sciences, Russian Federation
Vazhev V.V. – Doctor of Chemical Sciences, Republic of Kazakhstan
Kim N.P. – Doctor of Pedagogical Sciences, Republic of Kazakhstan
Klassen V.I. – Doctor of Technical Sciences, Russian Federation
Logvin A.V. – Candidate of Historical Sciences, Republic of Kazakhstan
Lozowicka B. – PhD, Poland
Maslova V.A. – Doctor of Philological Sciences, Republic of Belarus
Mikhailov Yu.Y. – Doctor of Biological Sciences, Russian Federation
Ordabas M. – Doctor of Agricultural Sciences, Turkey
Pangereyev A.Sh. – Doctor of Philological Sciences
Panteleyenko F.I. – Doctor of Technical Sciences, Republic of Belarus
Ryshchanova R.M. – Candidate of Veterinary Sciences, Republic of Kazakhstan
Shaikamal G.I. – Candidate of Agricultural Sciences, Republic of Kazakhstan
Sandu I.S. – Doctor of Economics, Russian Federation
Siposova M. – PhD, Slovakia
Tatmyshevskiy K.V. – Doctor of Technical Sciences, Russian Federation
Trivedi K. – PhD, India

Editors: *Abenova Zh.M.*, Candidate of Agricultural Sciences; *Tastekova G.B., Nurpeissova E.T.*, Masters of History

The journal has been published since 2000. Date of re-registeration with the Ministry of Information and Social Development of the Republic of Kazakhstan: November 8, 2023. Certificate no. KZ48VPY00081421.

Pursuant to Decision No. 104 of the Board of the Science and Education Quality Assurance Committee of the Republic of Kazakhstan dated March 18, 2022, the journal "3i: Intellect, Idea, Innovation: of Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University was included in the list of scientific publications recommended for publishing the main results of thesis research in the following fields:" 06.00.00-Agricultural Sciences and 16.00.00-Veterinary Sciences, No. 175 dated April 18, 2023 – 13.00.00-Pedagogical Sciences.

ISSN (Print): 2226-6070
ISSN (Online): 3136-3121

The views expressed by the authors do not necessarily reflect those of the editorial board. The author(s) shall responsible for the accuracy of the submitted materials. Reprinting of materials is permitted only with appropriate reference to the journal.

© Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University

ХҒТАР 14.35.07
ӘОЖ 373. 378.14
https://doi.org/10.52269/SEPT2632005

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНДА БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫҢ МЕДИАҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Абдиркенова А.К. – PhD, қауымдастырылған профессор, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті, Қостанай қ., Қазақстан Республикасы.*

Мақалада жоғары білім беру жағдайында болашақ педагог-психологтардың медиақұзіреттілігін қалыптастырудың ғылыми-педагогикалық негіздері қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі ақпараттық қоғамның қарқынды дамуымен және медианың білім алушылардың әлеуметтенуіне, тұлғалық және кәсіби дамуына, ақпаратты қабылдау, талдау, бағалау және тиімді пайдалану үдерістеріне ықпалының артуымен байланысты. Қазіргі педагог-психолог ақпараттық ортада кәсіби міндеттерді тиімді орындау үшін медианы саналы түрде қолдану, ақпараттың мазмұны мен сапасын сыни бағалау, қажетті ақпаратты іздеу және оны кәсіби қызметке бейімдеу дағдыларына ие болуы тиіс. Зерттеудің мақсаты болашақ педагог-психологтардың медиабілімі негізінде медиақұзіреттілігін қалыптастырудың тиімді моделін әзірлеу, оны оқу үдерісіне енгізу және тәжірибелік тұрғыдан тексеру. Зерттеу барысында «медиа», «медиабілім», «медиасауаттылық», «медиамәдениет», «сыни ойлау» және «медиақұзіреттілік» ұғымдарының мазмұны теориялық тұрғыдан сараланып, медиақұзіреттіліктің мотивациялық, теориялық және практикалық компоненттері айқындалды. Зерттеу әдістері ретінде ғылыми әдебиеттерді талдау, сауалнама, әңгімелесу, оқу бағдарламаларын сараптау, студенттердің жұмыстарын бағалау, анықтаушы және қалыптастырушы эксперимент, математикалық-статистикалық өңдеу әдістері қолданылды. Эксперимент нәтижесінде ұсынылған модель мен арнайы оқу курсының тиімділігі дәлелденді. Эксперименттік топта медиақұзіреттілікті қалыптастыруға деген мотивация 87%-дан 100%-ға дейін артты, теориялық дайындықтың жоғары деңгейі 17,5%-ға, практикалық дайындықтың жоғары деңгейі 9,8%-ға өсті. Зерттеу нәтижелері медиабілімді жүйелі ұйымдастыру болашақ педагог-психологтардың медиамен жұмыс істеу, ақпаратты сыни бағалау және кәсіби қызметте тиімді пайдалану құзыреттерін дамытуға мүмкіндік беретінін көрсетті.

Түйінді сөздер: *медиақұзіреттілік, медиабілім, медиасауаттылық, медиамәдениет, ақпараттық қоғам, сыни ойлау, жоғары білім.*

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Абдиркенова А.К. – PhD, ассоциированный профессор, Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы, г. Костанай, Республика Казахстан.*

В статье рассматриваются научно-педагогические основы формирования медиакомпетентности будущих педагогов-психологов в условиях высшего образования. Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием информационного общества и возрастающим влиянием медиа на социализацию, личностное и профессиональное развитие обучающихся, а также процессы восприятия, анализа, оценки и эффективного использования информации. Современный педагог-психолог должен обладать навыками осознанного использования медиаресурсов, критической оценки содержания и качества информации, поиска необходимой информации и ее адаптации к профессиональной деятельности. Цель исследования заключается в разработке эффективной модели формирования медиакомпетентности будущих педагогов-психологов на основе медиаобразования, ее внедрении в образовательный процесс и экспериментальной проверке. В ходе исследования теоретически проанализировано содержание понятий «медиа», «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиакультура», «критическое мышление» и «медиакомпетентность», определены мотивационный, теоретический и практический компоненты медиакомпетентности. Использовались методы анализа научной литературы, анкетирования, беседы, экспертного анализа образовательных программ, оценки работ студентов, констатирующего и формирующего эксперимента, а также математико-статистической обработки данных. Результаты эксперимента подтвердили эффективность предложенной модели и специального учебного курса. В экспериментальной группе мотивация к формированию медиакомпетентности повысилась с 87% до 100%, уровень теоретической подготовки увеличился на 17,5%, а практической подготовки – на 9,8%. Полученные результаты показали, что системная организация медиаобразования способствует развитию у будущих педагогов-психологов компетенций работы с медиа, критической оценки информации и ее эффективного использования в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *медиакомпетентность, медиаобразование, медиаграмотность, медиакультура, информационное общество, критическое мышление, высшее образование.*

FORMATION OF MEDIA COMPETENCE OF FUTURE TEACHER-PSYCHOLOGISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abdirkenova A.K. – PhD, Associate Professor, Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University, Kostanay, Republic of Kazakhstan.*

The article examines the scientific and pedagogical foundations of developing media competence among future teacher-psychologists in higher education. The relevance of the study is determined by the rapid development of the information society and the increasing influence of media on students' socialization, personal and professional development, as well as the processes of perceiving, analyzing, evaluating, and effectively using information. A modern teacher-psychologist should possess the skills to use media resources consciously, critically evaluate the content and quality of information, search for relevant information, and adapt it to professional practice. The aim of the study is to develop an effective model for developing the media competence of future teacher-psychologists through media education, implement it in the educational process, and experimentally evaluate its effectiveness. The study theoretically analyzes the content of the concepts of "media," "media education," "media literacy," "media culture," "critical thinking," and "media competence" and identifies the motivational, theoretical, and practical components of media competence. The motivational, theoretical, and practical components of media competence were identified. The research employed scientific literature analysis, questionnaires, interviews, expert analysis of educational programs, assessment of students' work, diagnostic and formative experiments, and mathematical-statistical data processing. The experimental results confirmed the effectiveness of the proposed model and specialized training course. In the experimental group, motivation to develop media competence increased from 87% to 100%, while the level of theoretical preparedness increased by 17.5% and practical preparedness by 9.8%. The findings demonstrate that systematic media education contributes to developing future teacher-psychologists' competencies in working with media, critically evaluating information, and effectively applying it in professional practice.

Keywords: *media competence, media education, media literacy, media culture, information society, critical thinking, higher education.*

Кіріспе. Бүгінгі қалыптасқан ақпараттық қоғам медиабілімді жан-жақты меңгерген, ақпаратты өзінің қажетіне қарай ұтымды қолдана білетін маманды дайындап шығуды мақсат етеді. Болашақ маман рухани адамгершілігі жоғары, азаматтық жауапкершілігі мол, жан-жақты дамыған, ізденімпаздылық, шығармашылық қабілеттері қалыптасқан, әдіснамалық қалыптасуының жоғары деңгейін сипаттайтын әлеуметтік, тұлғалық, коммуникативтілік, ақпараттық және біліктіліктің басқа да түрлерін меңгеруге міндетті. Болашақ маманның өмірде білімнің өзіндік құндылығын терең түсінуі, мәдениетті адам болуы, алған білімнің нәтижесінде қай мәселе де құзыретті болуы маңызды.

Білім берудің ақпараттануы объективті түрде: оқу-әдістемелік жұмысты қайта ұйымдастыруды; оқытушыға талаптың күшеюі және оның рөлінің өзгеруін; студенттердің тұлғасының ролі мен оның жеке ерекшеліктерінің; оқу мекемесінің ролі мен оның орналасқан жерінің студенттер құрамына әсерін; қол жетімді ақпараттық ресурстардың көлемінің күрт ұлғаюын тудырады. Ақпараттық қоғамда ақпарат көлемі ғана артқан жоқ, сондай-ақ ақпаратты жеткізудің формасы мен тәсілдері, мазмұны да өзгерді. Заманауи ақпараттық қоғамда бұқаралық ақпарат құралдары мен коммуникация құралы маңызды рөлді атқарады.

Бүгінде медиа жас ұрпақтың әлеуметтенуі мен тәрбиесінде басты факторға айналды. Медиа адам өмірінде, мәдениетаралық қарым-қатынаста, өсіп келе жатқан ұрпақтың тәрбиесі мен білімінде және т.б әлеуметтік сфераларда аса маңызды ықпалға ие. Қоғамдағы ақпарат жылдам өзгеруде және бұл жағдай жеке тұлғалардан біліктіліктерін үздіксіз жетілдіруін, білімдерін қайтадан жаңартып отыруын, жаңалықтардан қалмай іс-әрекеттің жаңа түрлерін меңгеруін талап етіп отыр[1, .55-56.б.].

Жаңа формациядағы студенттерден білімді де, білікті, өз білімін күнделікті ісінде шебер қолдана білетін, зерттеуші маманды қалыптастыру мәселесі бұқаралық ақпарат құралдарына үлкен салмақ түсіреді. БАҚ (бұқаралық ақпарат құралдары) пен ББҚ (бұқаралық байланыс құралдары) студенттердің білім сапасын арттыру мен тәрбие міндетін шешуде білім беру саласының қызметкерлеріне тікелей көмек көрсетуге міндетті. Оның тікелей қатысуынсыз, теориялық және практикалық көмегінсіз әртүрлі білім ордаларында, сондай-ақ жоғары оқу орындарында оқу-тәрбие процесін жетілдіру, қайта құру, студенттердің өзін-өзі жетілдіруге деген қызығушылығын ояту, олардың шығармашылық іс-әрекеттерін ұйымдастыру, психологиясын жаңа бағытқа бұру оңай емес [2, 57 б.].

Медиабілім беру міндеттері адамды медиамәтінді сауатты «оқи білуге», ақпаратты қабылдай білу дағдысын дамыту, шығармашылық іс-әрекеттің эстетикалық талғамы мен мүмкіндіктерін дарыту болып табылады. Медиабілім бойынша зерттеу жүргізген ғалымдардың тұжырымдарына сүйене отырып, медиабілімнің басты мақсаты – жаңа ұрпақты қазіргі ақпараттық заманның жағдайында өмір

сүруге, әртүрлі ақпараттарды қабылдай білуге, оларды түсінуге және оның психикаға әртүрлі әсері бар екендігін сезіне білуге дайындау деп топшылауға болады [3]. Демек, медиабілім бұл болашақ мамандарға бұқаралық ақпарат құралдарының мүмкіндіктерін дұрыс пайдалануды үйретуді мақсат ететін педагогиканың ерекше бағыты болып табылады.

Мақсат, жоғары оқу орны жағдайында болашақ педагог-психологтардың медиақұзіреттілігін қалыптастырудың ғылыми-педагогикалық ғылыми негіздемесін анықтау.

Міндеттері Зерттеу жұмысына қатысты теориялық және тәжірибелік зерттеулерге талдау жасау арқылы болашақ мамандардың медиақұзіреттілігін қалыптастырудың маңыздылығын анықтау;

«Медиа», «медиабілім», «медиақұзіреттілік» ұғымдарының педагогикалық мәні мен мазмұнын нақтылау;

Жоғары білім беру жүйесіндегі дамудың қарқыны әлеуметтендірілген жеке тұлғаға биік талаптар қояды. Бүгінгі күндегі ақпараттық қоғам жағдайында шығармашылық белсенділігі мен адамгершілік болмысы бірдей үндескен, сыни ойлай білетін, ақпаратты өз қажетіне орынды қолдана алатын, ақпараттық мәдениеті мен ақпаратпен жұмыс істеу құзіреттілігі қалыптасқан болашақ мамандарды қалыптастыру мақсатында бірқатар жұмыстар жасалуда.

Материалдар мен әдістер. Медиабілім түсінігі «медиасауаттылық», «медиамәдениет», «сыни ойлау» және «медиақұзіреттілік» ұғымдарымен тікелей сабақтасады. «Медиасауаттылық» (media literacy) студенттерге медиамен сыни көзқарас тұрғысынан қарым-қатынас жасауға, медианың адам өміріндегі маңызын ұғынуына көмектеседі. Медиасауатты студент медиамәтінді сыни және саналы бағалауға қабілетті болуы шарт.

Медиамәдениет – адамзат тарапынан мәдени-тарихи даму барысында қалыптасатын ақпараттық-коммуникативтік құралдардың, материалдық және интелектуалдық құндылықтардың жиынтығы. Ол медиамәтінді қабылдай білетін, талдай алатын, бағалайтын, медиамен мәдениет тұрғысынан қарым-қатынас жасайтын, медиа шығармашылықпен айналысатын, медиа саласы бойынша білімін жаңа ақпараттармен үнемі толықтырып отыратын тұлға дамуының көрсеткіші болып табылады [4, 203 б.].

Т.В. Новикова, Н.Ф. Талызина – мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін кәсібиліктің бір баспалдағы, А.А. Вербицкий, А.К. Маркова – мұғалімнің педагогикалық қызметін жүзеге асыру үшін қажетті білім, білік, дағды және қабілеттіліктің, психологиялық сапалардың жүйесі, Е.М. Павлютенков – білім және мұғалімнің тұлғалық қасиеттерінің негізінде педагогикалық қызметті орындау формасы ретінде қарастырған [5, 12б.].

Ғылыми еңбектерде «медиабілім» мен «медиақұзіреттілік» ұғымының мәні мен мазмұнын түсіндіруге бағытталған бірнеше анықтамалар бар:

- бұқаралық ақпарат құралдарының балалар мен жеткіншектерге әсерін қарастыратын, БАҚ-пен жұмыс істей білетін болашақ мамандарды дайындаудың теориясын жасайтын педагогикалық ғылым [6, 56 б.].
- бұқаралық ақпарат құралдарын қолдануға және әлемді қабылдау мен мәдениеттегі медианың рөлін түсінуге бағытталған оқытушы мен студенттің практикалық бірлескен іс-әрекеті;
- бұқаралық ақпарат құралдарының рөлі жайындағы білім мен медиалық ақпаратпен нәтижелі жұмыс істеу іскерлігін қалыптастыратын білім беру саласы болып табылады [7, 535-537б.].

Болашақ маманның медиақұзіреттілігі күрделі құрылымнан тұрады. Медиабілім арқылы студенттердің медиақұзіреттілігін қалыптастыру мақсатында бірқатар ғылыми зерттеу жұмыстарына талдау жасалды [8, 456-459б.]. Нәтижесінде, болашақ педагог-психологтардың медиақұзіреттілігін қалыптастыруға қажетті бірнеше құрылымдық элементтерді анықтадық. Олардың қатарына келесі маңызды сапаларды атап өтуге болады:

- Медиақұзіреттілікті қалыптастыруға деген жағымды мотивация;
- Медианы қолдануға құндылықты-мәндік көзқарас (қатынас);
- Медиа-білім;
- Медиа-іскерлік;
- Медиа-дағды;
- Тұлға сапалары: танымдық белсенділік, сыни ойлау, шығармашылық ойлау, коммуникативтілік және рефлекция;
- Медианы әртүрлі салада қолдану тәжірибесі [9, 2237-243 б.].

Зерттеу жұмысымыздың болжамы мен міндеттеріне сәйкес, біз жоғары оқу орны жағдайында.

Біздің тарапымыздан құрылған үлгі негізінде студенттердің медиабілім арқылы медиақұзіреттілігін қалыптастыру деңгейін өлшеуге мүмкіндік беретін зерттеу әдістері анықталды. Зерттеу нысанына алынған мәселе бойынша ғылыми-теориялық, педагогикалық, психологиялық еңбектерге талдау; студенттер мен оқытушылар арасында сауалнама жүргізу, әңгімелесу; оқу жоспарлары мен бағдарламаларына сараптама жасау, студенттердің оқу іс-әрекетінің, жұмыстарының нәтижесін сараптау, эксперименттік жұмыстың нәтижелерін талдау, алынған нәтижелерді математикалық өңдеу әдістері қолданылды.

Зерттеу нәтижелері мен талқылау. Бұл зерттеу жоғары оқу орнының оқу-тәрбие үдерісінде студенттердің медиақұзіреттілігін қалыптастыру іс-әрекеті аудиторияда, аудиториядан тыс уақытта да үздіксіз жүргізілді. Оқу үрдісінде студенттерге медиабілім беру, медиақұзіреттіліктерін қалыптастыру арнайы курс аясында жүзеге асырылса, сабақтан тыс уақытта оны тиімді ұйымдастыру үшін оқытушыдан шығармашылық ізденістер талап етеді.

Барлық мамандықтағы студенттердің мектеп білімінен алған бұқаралық ақпарат құралдары жайындағы, олардың қоғам дамуындағы рөлі мен орны, атқаратын қызметтері туралы қалыптасқан арнайы түсініктері бар деп есептедік. Сондықтан да, экспериментке алынған студенттерден анықтау эксперименті барысында арнайы сауалнама алынды. Сауалнаманы жүргізудегі басты мақсат: студенттердің бұқаралық ақпарат құралдары туралы түсініктерін, ақпаратты дұрыс таңдау, қажетіне пайдалану мүмкіндіктерін, бұқаралық ақпарат құралдарына бөлетін арнайы уақыт мөлшерін, ондағы ақпаратты оқу-тәрбие ісінде пайдалана алу іскерліктерін анықтау болды [10, 167-176 б.].

Жүргізілген сауалнама нәтижелерін қорытындылау барысында студенттердің бұқаралық ақпарат құралдары жайында, олардың қажеттілігі мен ақпаратпен дұрыс жұмыс істей алу іскерлігінің маңыздығын білетіндігі туралы жалпы түсініктерінің бар екендігінен мағлұмат алдық [11, 399-423б.].

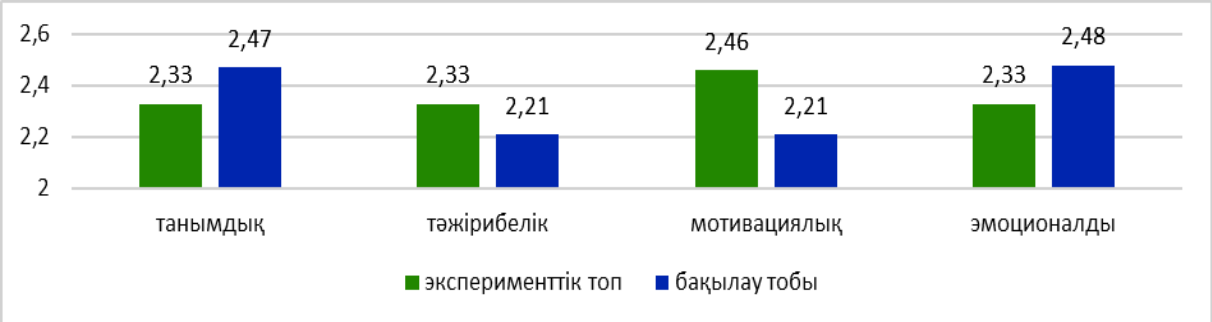
Зерттеудің негізгі кезеңінде келесі жұмыстар жүргізілді:

Белгіленген зерттеу міндеттеріне сәйкес, экспериментке қатысушыларды анықтау, оларды эксперименттік және бақылау топтарына жіктеу. Эксперименттік топ респонденттері ретінде «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының күндізгі бөлімінде қазақ тілді топтарда оқитын 1-3 курс студенттерінің барлығы (11) жұмылдырылды. Ал бақылау тобында жағдай аздап өзгешелеу: оқу орнында білім алатын студенттер мен олардан жасақталған топтардың сандық ерекшелігіне байланысты зерттеуге қатысушы бақылау тобы «География» (21 студент) және «Музыкалық білім» (20 студент) білім беру бағдарламаларының студенттерінен жасақталды. Респонденттер құрамының мұндай әртүрлілігі, өз кезегінде, алынатын зерттеу нәтижелерінің нақтылығы мен негізділігіне дәлел болды.

Одан кейінгі кезекте жасақталған эксперименттік және бақылау топтарының медиасауаттылық деңгейі көрсеткіштерін анықтау үшін А.В.Федоров еңбегіндегі әдістеме негізінде әзірленген сауалнама бойынша жауап алынды. Сауалнама нәтижелері төмендегі кестеде көрініс тапқан:

1-кесте – Эксперименттік жұмыстың бірінші кезеңінің қорытынды нәтижелері

Бақылау тобы				
№	k_1	k_2	k_3	k_4
1 (МузО-23-111-10) – 8 студ.	2,03	1,9	2,1	2,3
2 (МузО-22-111-10) – 5 студ.	2,8	2,2	2,7	2,4
3 (МузО-21-111-10) – 7 студ.	2,5	2,6	2,1	2,09
4 (Гео-23-111-10) – 3 студ.	2,4	1,89	1,9	2,9
5 (Гео-22-111-10) – 12 студ.	2,4	1,9	2,2	2,5
6 (Гео-21-111-10) – 6 студ.	2,7	2,8	2,3	2,7
Орташа	**2,47**	**2,21**	**2,21**	**2,48**
	2,34			
Эксперименттік топ				
№	k_1	k_2	k_3	k_4
1 (ПиП-23-111-10) – 4 студ.	2	2,5	2,2	2,4
2 (ПиП-22-111-10) – 2 студ.	2,6	2,1	2,4	2,3
3 (ПиП-21-111-10) – 5 студ.	2,4	2,4	2,8	2,3
Орташа	**2,33**	**2,33**	**2,46**	**2,33**
	2,36			



1-сурет – Эксперименттік жұмыстың бірінші кезеңіндегі медиасауаттылықтың қалыптасу деңгейлері

Эксперименттік жұмыстың қалыптастырушы кезеңі келесідей жүзеге асырылды:

1. Іске асыру кезеңі: Онлайн өзара әрекеттесу

Не істелді? Экспериментте пайыздық үлесі бойынша ең көп қолданылған сервис Google экожүйесі, оның ішінде Google Drive және Google Forms болды. Жүйеге экспериментке қажетті теориялық материалдар және тапсырмалар екешені жүктеліп, білім алушыларға сілтеме бойынша қолжетімді

болды. Ал түсініксіз және талқылауды қажет ететін тақырыптар бойынша Zoom және Google Meet платформалары арқылы онлайн дәрістер мен вебинарлар сериясын ұйымдастырды. Бұл сессияларға білікті мамандар – саладағы тәжірибелі оқытушылар, медиа және психология мамандары тарапынан дайындап, біз тарапымыздан бейімделген тақырыптық презентациялар кірді. Презентациялар медиасауаттылық негіздерінен бастап ағымдағы медиатрендтерді және олардың қоғамға әсерін талдауға дейінгі тақырыптардың кең ауқымын қамтыды. Сондай-ақ, материалды түсінуді тереңдету үшін студенттерге өзекті медиаоқиғаларға шолулар мен талдау ұсынылды, бұл оларға теориялық білімді іс жүзінде қолдануға мүмкіндік берді.

Оң әсерлер. Онлайн платформаларды пайдалану студенттердің қатысуын айтарлықтай арттырды, өйткені оларға әлемнің кез келген нүктесінен білім беру үдерісіне қатысу ыңғайлылығы берілді. Бұл олардың жалпы мотивациясы мен жалпы курсқа деген қызығушылығын арттырды. Нақты уақыттағы сауалнамалар мен пікірталастар сияқты интерактивті элементтер материалды жақсы меңгеруге ықпал етіп қана қоймай, студенттердің белсенді қатысуын ынталандырды, бұл оларға сұрақтар қоюға және талқыланатын тақырыптар бойынша өз пікірлерін айтуға мүмкіндік берді.

Жетілдіруді қажет ететін тұстар

Онлайн оқытудың барлық аспектілері мінсіз болған жоқ. Кейбір студенттер тұрақсыз интернет байланысы немесе кей онлайн платформалармен тәжірибесінің болмауы сияқты техникалық мәселелерге тап болды, бұл олардың курсты меңгеруінде қолайсыздықтар тудырды. Сонымен қатар, қатарластарымен берілген міндеттерді шешуде физикалық қарым-қатынастың болмауы кейбір студенттер үшін оқудың маңызды элементі болып табылады кейде ұйымшылдық пен жеке байланыстың төмендеуіне әкелді.

2. Іске асыру кезеңі: Практикалық тапсырмалар мен жобалар

Не істелді?

Эксперимент аясында студенттер медиамәтіндерді терең талдауды, өздерінің медиажобаларын әзірлеуді, презентацияларды дайындауды, сондай-ақ ақпараттық хабарламаларды сыни талдау бойынша тапсырмаларды орындауды қамтитын әртүрлі практикалық тапсырмаларды орындауға белсенді қатысты. Тапсырмалар әртүрлі болды және әртүрлі дағдыларды дамытуға бағытталған: жаңалықтар мақалалары мен жарнамалық материалдарды талдаудан бастап, студенттер заманауи технологиялар мен бағдарламалық қамтамасыз етуді қолдана отырып әзірлеген бейнелер мен аудио презентацияларды жасауға дейін.

*Оң әсерлер.*Практикалық тапсырмаларды орындау айтарлықтай оң нәтиже берді. Студенттер сыни тұрғыдан ойлау және талдау дағдыларын жетілдіріп қана қоймай, коммуникативті және жобалық дағдыларының деңгейін едәуір арттырды. *Жетілдіруді қажет ететін тұстар.* Алайда, практикалық тапсырмалардың осындай үлкен көлемін жүзеге асыру кейбір жағымсыз салдарға әкелді. Кейбір студенттер оқу жүктемесінің айтарлықтай өсуін сезінді, бұл өз кезегінде стресс пен шаршауды тудырды. Уақыт пен басымдықтарды басқарудағы қиындық бұл проблемаларды күшейтіп, оқу үдерісін белгілі бір студенттер тобы үшін тиімсіз етуі мүмкін.

3. Іске асыру кезеңі: интербелсенді сессиялар және топтық талқылаулар

Не істелді? Зерттеу аясында өзекті медиатақырыптар бойынша топтық онлайн пікірталастар мен пікірталастар ұйымдастырылды. Бұл сессиялар Zoom және Google Meet сияқты бейнеконференция платформалары арқылы өтті, бұл қатысушыларға нақты уақыт режимінде белсенді өзара әрекеттесуге мүмкіндік берді. Пікірталас барысында студенттер әртүрлі медиакейстерді талдап, өз пікірлерін білдірді, дәлелдер келтірді және қатарластарының көзқарастарына қарсы шықты. Пікірталастар әр қатысушының өз үлесін қосуы үшін құрылымдалды, бұл талқыланатын тақырыптарды тереңірек түсінуге ықпал етті.

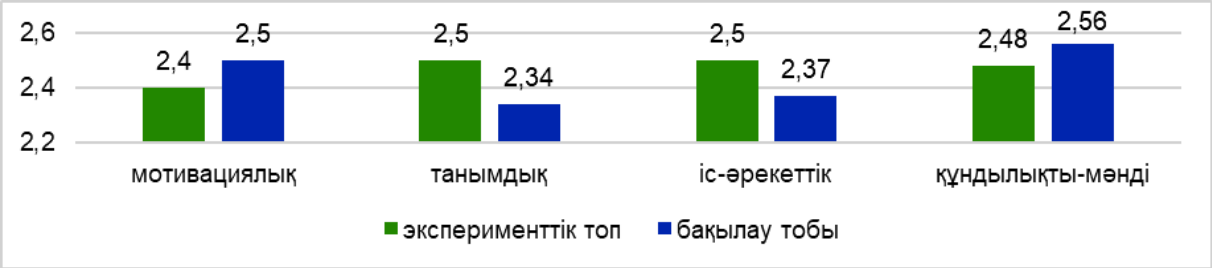
Оң әсерле. Интербелсенді сессиялар студенттердің өз ойларын ауызша білдіру дағдыларын едәуір жақсартты. Студенттер сөйлеуді жақсырақ құрылымдауды, дәлелдерді логикалық түрде айтуды және өз көзқарастарын қорғауды үйренді. Бұл дағдылардың дамуы студенттердің аналитикалық қабілеттерін жақсартуға ықпал етті, өйткені олар ақпаратты талдап қана қоймай, оны негізделген қорытындылар жасау үшін синтездеуді үйренді. Сондай-ақ, топтарда жұмыс істеудің арқасында командалық өзара іс-қимыл және бірлесіп жұмыс істеу қабілеті нығайды, бұл оқу және кәсіби қызметте де құнды дағды болып табылады.

*Жетілдіруді қажет ететін тұстар.*Көптеген жағымды жақтарына қарамастан, онлайн пікірталастар өткізу де кейбір қиындықтарды анықтады. Мәселелердің бірі пікір айырмашылықтары негізінде немесе талқыланатын тақырыпқа жеткіліксіз дайындықтан туындауы мүмкін студенттер арасындағы түсініспеушіліктер мен қақтығыстар болды. Сонымен қатар, кейде студенттер үлкен аудитория алдында сөйлеу қажеттілігіне байланысты күйзеліске ұшырайды, әсіресе егер олар өз дәлелдеріне немесе көпшілік алдында сөйлеуге сенімді болмаса.

Бұл кезең алған білімдерін тәжірибеде қолдануға ғана емес, сонымен қатар оқу бағдарламалары мен оқыту әдістерін одан әрі жетілдіру үшін маңызды болып табылатын медиа сауаттылықты онлайн оқытудың оң және теріс аспектілерін анықтауға мүмкіндік берді.

3-кесте – Эксперименттік жұмыстың қорытынды кезеңінің жалпыланған нәтижелері

Бақылау тобы				
№	k_1	k_2	k_3	k_4
1 (МузО-23-111-10) – 8 студ.	2,2	2,1	2,15	2,4
2 (МузО-22-111-10) – 5 студ.	3	2,5	2,71	2,4
3 (МузО-21-111-10) – 7 студ.	2,3	2,65	2,12	2,1
4 (Гео-23-111-10) – 3 студ.	2,4	2	2,3	3
5 (Гео-22-111-10) – 12 студ.	2,4	2	2,5	2,7
6 (Гео-21-111-10) – 6 студ.	2,7	2,8	2,45	2,8
Орташа	**2,5**	**2,34**	**2,37**	**2,56**
	2,44			
Эксперименттік топ				
№	k_1	k_2	k_3	k_4
1 (ПиП-23-111-10) – 4 студ.	2,1	2,7	2,25	2,7
2 (ПиП-22-111-10) – 2 студ.	2,65	2,35	2,41	2,5
3 (ПиП-21-111-10) – 5 студ.	2,49	2,57	2,82	2,53
Орташа	**2,4**	**2,5**	**2,5**	**2,48**
	2,47			



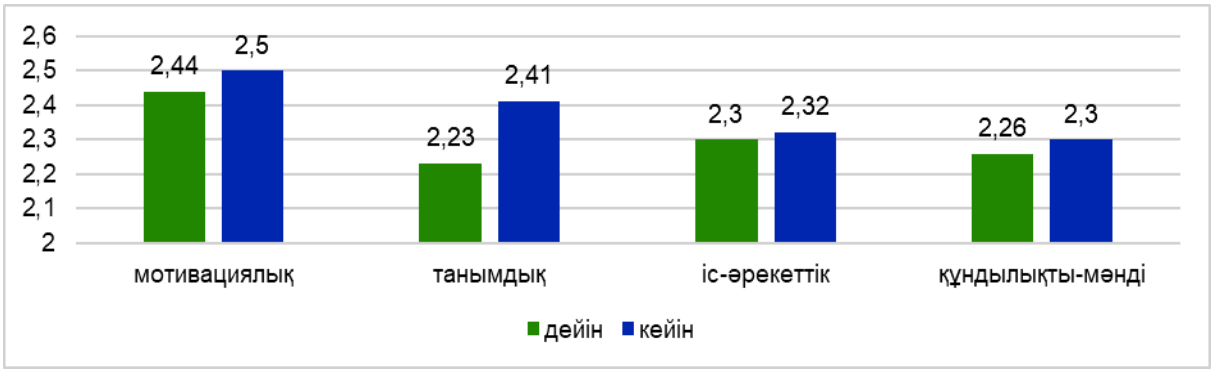
2-сурет – Эксперименттік жұмыстың қорытынды кезеңіндегі медиақұзіреттілік критерийлерінің қалыптасу деңгейлері

4-кесте – Көрсеткіштердің салыстырмалы деректері

Коэффицент	k_1		k_2		k_3		k_4		k	
Кезеңдер	айқын-дашы	қоры-тынды	айқын-дашы	қоры-тынды	айқын-дашы	қоры-тынды	айқын-дашы	қоры-тынды	айқын-дашы	қоры-тынды
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Бақылау тобы										
	2,03	2,2	1,9	2,1	2,1	2,15	2,3	2,4	2,08	2,21
	2,8	3	2,2	2,5	2,7	2,71	2,4	2,4	2,52	2,65
	2,5	2,3	2,6	2,65	2,1	2,12	2,09	2,1	2,32	2,29
	2,4	2,4	1,89	2	1,9	2,3	2,9	3	2,27	2,42
	2,4	2,4	1,9	2	2,2	2,5	2,5	2,7	2,25	2,4
	2,7	2,7	2,8	2,8	2,3	2,45	2,7	2,8	2,62	2,68
Орташа	**2,47**	**2,5**	**2,21**	**2,34**	**2,21**	**2,37**	**2,48**	**2,56**	**2,34**	**2,44**
Эксперименттік топ										
	2	2,1	2,5	2,7	2,2	2,25	2,4	2,7	2,27	2,43
	2,6	2,65	2,1	2,35	2,4	2,41	2,3	2,5	2,35	2,47
	2,4	2,49	2,4	2,57	2,8	2,82	2,3	2,53	2,47	2,60
Орташа	**2,33**	**2,4**	**2,33**	**2,5**	**2,46**	**2,5**	**2,33**	**2,48**	**2,36**	**2,47**

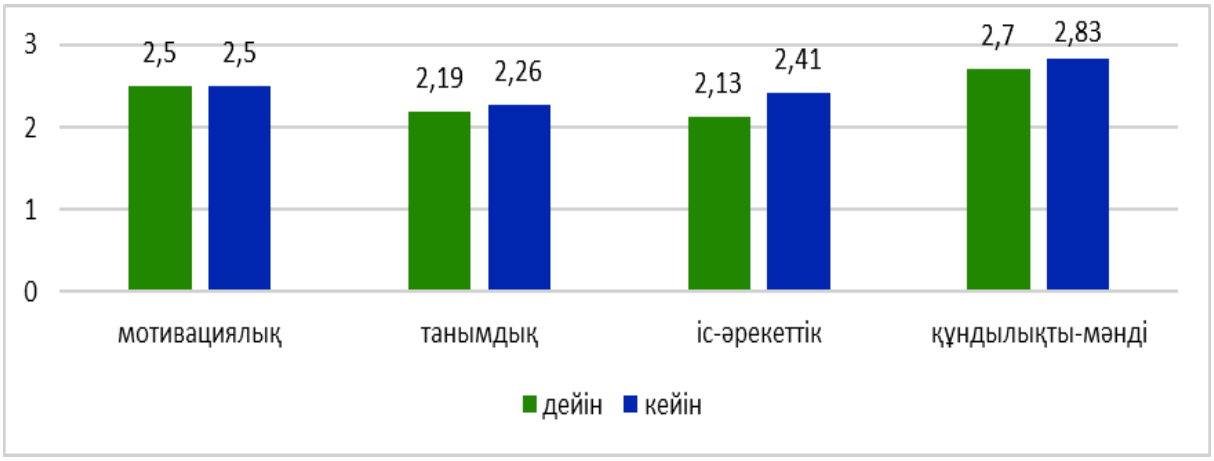
3-сурет – Эксперименттік жұмыстың констатациялық және қорытынды кезеңінде студенттердің медиақұзіреттілігін қалыптастыру деңгейінің серпіні

Енді зерттеу мақсатымызға сәйкес, әр білім бағдарламасы бойынша студенттердің медиасауаттылығының қалыптасу ерекшелігіне жеке талдау жасайық.



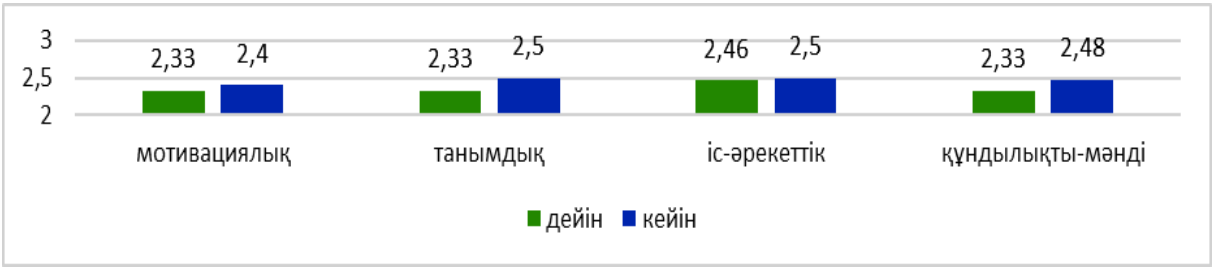
4-сурет – Эксперименттік жұмыстың констатациялық және қорытынды кезеңінде 1-3 бақылау топтары студенттердің медиақұзіреттілігін қалыптасуының ерекшелігі

Суретке мән берер болсақ, «Музыкалық білім» ББ білім алатын студенттерден жасақталған 1-3 бақылау топтарында айтарлықтай өсім бірінші (мотивациялық) және әсіресе, екінші (танымдық) компонентте екені байқалады. Бұл жоғары оқу орнында осы болашақ осы сала мамандарының медиақұзіреттілігін қалыптастыру үдерісінде байқалған өзіндік ерекшелік ретінде қарастырылады.



5-сурет – Эксперименттік жұмыстың констатациялық және қорытынды кезеңінде 4-6 бақылау топтары студенттердің медиақұзіреттілігінің қалыптасуының ерекшелігі

Суретке мән берер болсақ, «География» ББ білім алатын студенттерден жасақталған 4-6 бақылау топтарында өсім үшінші (іс-әрекеттік) және төртінші (құндылықты-мәнді) компонентте екені байқалады. Бұл жоғары оқу орнында осы болашақ осы сала мамандарының медиақұзіреттілігін қалыптастыру үдерісінде байқалған өзіндік ерекшелік ретінде қарастырылады.



6-сурет – Эксперименттік жұмыстың констатациялық және қорытынды кезеңінде 1-3 эксперименттік топтары студенттердің медиақұзіреттілігін қалыптасуының ерекшелігі

Суретке мән берер болсақ, «Педагогика және психология» ББ білім алатын студенттерден жасақталған 1-3 эксперименттік топтарында айтарлықтай өсім екінші екінші (танымдық) және төртінші (құндылықты-мәнді) компонентте екені байқалады. Бұл жоғары оқу орнында осы болашақ осы сала

мамандарының медиақұзіреттілігін қалыптастыру үдерісінде байқалған өзіндік ерекшелік ретінде қарастырылады.

Эксперимент нәтижелеріне сүйене отырып, әр түрлі мамандықтағы студенттердің медиақұзіреттілігін қалыптастыру ерекшелігі туралы бірнеше маңызды ғылыми тұжырымдар жасауға болады. Алынған деректер студенттердің әртүрлі білім беру фондары мен кәсіби бағдарлары олардың медиасауаттылықтың қандай аспектілерін белсенді түрде жетілдіретініне әсер ететінін көрсетеді.

«Музыкалық білім» ББ студенттері

Музыкалық білім студенттері арасындағы мотивациялық және танымдық компоненттердегі серпін олардың жоғары ішкі қызығушылығын және медиасауаттылықты игеру үдерісіне белсенді қатысуын көрсете алады. Бұл медиа көбінесе музыкалық мазмұнды таратудың құралы болып табылатындығына байланысты деп топшылауға болады, сонымен қатар бұл медиасауаттылықты олардың болашақ кәсіби қызметі үшін ерекше маңызды және маңызды ететінінен дерек береді.

Түйін: болашақ музыканттарға арналған медиасауаттылықты қалыптастыру үдерсі мотивацияны арттыруға және талдау және сыни ойлау сияқты танымдық дағдыларды дамыту керек.

«География» ББ студенттері. Мінез-құлық және құндылықты-мәнді компоненттердегі елеулі серпін география студенттерінің медиасауаттылықты кәсіби дамуына қалай қабылдайтынын және біріктіретінін көрсетеді. Мінез-құлық өзгерістері географиялық деректерді зерттеу үшін медиаресурстарды белсенді пайдалануды қамтиды, ал құндылықты-мәндікомпоненттегі өзгерістер кәсіби сәйкестіктің қалыптасуын көрсетеді, мұнда медиасауаттылық қазіргі географиялық білімнің ажырамас бөлігі ретінде қабылданады.

Түйін: география саласындағы медиасауаттылықты оқыту медиаресурстарды этикалық және жауапкершілікпен пайдаланудың маңыздылығын, сондай-ақ студенттерге географиялық және экологиялық мәселелерге қатысты ақпараттық ағындардың кең ауқымында шарлауға көмектесетін дағдыларды дамытуға мән беруі керек.

«Педагогика және психология» ББ студенттерінің медиақұзіреттілігінің қалыптасу серпінін талдау.

«Педагогика және психология» мамандығының студенттері медиасауаттылықтың танымдық және құндылықты-мәнді компоненттерінде айтарлықтай оң өзгеріс көрсетті. Бұл компоненттер болашақ педагог-психологтар үшін өте маңызды, өйткені олар дамыған, ақпараттық тұрақты ұрпақты қалыптастыру мен тәрбиелеудегі кәсіби міндеттерімен тығыз байланысты.

Танымдық компонент медиамазмұнды сыни тұрғыдан талдау және бағалау дағдыларын, сондай-ақ медиамен өзара әрекеттесуден кейін рефлексия мен интроспекция қабілетін қамтиды. Педагогика және психология мамандығы студенттерінде бұл дағдыларды дамыту ерекше маңызды, өйткені олар бұл дағдыларды оқушылармен жұмыс істеу кезінде қолданады, оларға ақпарат пен медианың күрделі әлемін шарлауға көмектеседі.

Құндылықты-мәнді компонент медианы қолданумен байланысты этика, мораль және әлеуметтік жауапкершілік мәселелерін қамтиды. Болашақ педагог-психологтар үшін медианың оқушылардың құндылықтары мен сенімдерін қалыптастыруға қалай әсер ететінін түсіну, сондай-ақ студенттер мен клиенттердің медиаға деген сыни көзқарасын және ақпаратпен этикалық қарым-қатынас жасау қабілетін қалыптастыру өте маңызды[12, 265.].

Бұл тұжырымдар мен ұсыныстар студенттердің өз жұмысында медианы тиімді пайдаланып қана қоймай, сонымен қатар оларды қазіргі заманның медиамен қанықкан ортасын сыни қабылдауға дайындай отырып, келесі ұрпақтарға үйрете алатын жағдайлар жасауға бағытталған.

Алынған деректер студенттердің мамандығына байланысты медиақұзіреттілікті оқытудың сараланған тәсілінің қажеттілігін көрсетеді. Медиақұзіреттілік әртүрлі аспектілері әртүрлі бағыттағы студенттердің кәсіби дамуына қалай әсер ететінін түсіну неғұрлым мақсатты және тиімді оқу бағдарламаларын жасауға көмектеседі.

Демек, зерттеу нәтижелері көрсетіп отырғандай, жаһандану заманында медиақұзіреттілігі қалыптасқан болашақ маманды дайындау мақсатында құрылған үлгі өзінің тиімділігін көрсетті.

Қорытынды. Жоғары оқу орны жағдайында болашақ мамандардың медиақұзіреттілігін қалыптастыруды көздеген біздің ғылыми зерттеу жұмысымыздың басты мақсаты: мамандардың медиақұзіреттілігін қалыптастырудың ғылыми-педагогикалық негіздемесін анықтау болды. Сонымен қатар, зерттеу жұмысына қатысты теориялық және тәжірибелік зерттеулерге талдау жасау арқылы болашақ мамандардың медиақұзіреттілігін қалыптастырудың маңыздылығын анықтау; «медиа», «медиабілім», «медиақұзіреттілік» ұғымдарының педагогикалық мәні мен мазмұнын нақтылау; жоғары оқу орны жағдайында болашақ студенттердің медиақұзіреттілігін қалыптастырудың моделіне сүйену; болашақ педагог-психолог мамандарының медиақұзіреттілігін қалыптастыру моделін сынақтан өткізу және оның нәтижелілігін талдау; ЖОО-ның оқу-тәрбие үдерісінде студенттердің медиақұзіреттілігін тиімді қалыптастыру бағытында әдістемелік ұсыныстар әзірлеу жұмыстың негізгі міндеттерінің қатарына жатты.

Зерттеу жұмысы екі бөліктен тұрды, яғни теориялық және практикалық мәселелерді қарастыруға арналды. Теориялық бөлімінде медиақұзіреттілік ұғымының мәні мен мазмұны жан-жақты талданып, болашақ педагог-психолог мамандарына медиақұзіреттілік сапасының қажеттілігі дәлелденді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. **Баженова, Л.М. Медиаобразование школьника (1-4 классы).** [Текст] / Л.М. Баженова. – М.: Изд-во ин-та худ. обр-я Российской Академии обр-я, 2004. – 55 с.

2. **Баранов, О.А. Медиаобразование в школе и вузе.** [Текст] / О.А. Баранов. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 87 с.

3. **Сейітқазы, П.Б. Болашақ мұғалімдерді БАҚ арқылы тәрбие үрдісіне дайындаудың ғылыми-теориялық негіздері** [Мәтін]: пед. ғыл. докторы... дис. автореферат / П.Б. Сейітқазы. – Астана, 2009. – 44 б.

4. **Сейітқазы, П.Б. Болашақ мұғалімдерді БАҚ арқылы тәрбие үрдісіне дайындау** [Мәтін]: монография / П.Б. Сейітқазы. – Астана, 2009. – 312 б.

5. **Сейітқазы, П.Б. Баспасөз және тәрбие мәселесі** [Мәтін]: оқу құралы / П.Б. Сейітқазы. – Астана, 2007. – 112 б.

6. **Оразова, Ә.О. Республикалық педагогикалық мерзімді баспасөз беттеріндегі оқушыларға ұлттық тәрбие беру мәселелері (1985-2000 жж. «Қазақстан мұғалімі», «Учитель Казахстана» газеттері материалдары негізінде)** [Мәтін]: пед. ғыл. канд. ... дис.автореферат / Ә.О. Оразова. – Түркістан, 2007. – 26 б.

7. **Абибулаева, А.Б., Аймагамбетова, Р.Х. Воспитательно-образовательная роль медиа в профессиональной подготовке будущих специалистов** [Текст] / А.Б. Абибулаева, Р.Х. Аймагамбетова // Материалы научно-практической конференции. – Алматы, КазГосЖенПУ, 2012.– С. 535–537.

8. **Сулейменова, Ж.Т. Заманауи қоғамдағы медиабілім мен медиасауаттылықтың мәні мен маңызы** [Мәтін] / Ж.Т. Сулейменова // Социально-педагогическая и психологическая поддержка одаренных детей в системе непрерывного образования: материалы международной научно-практической конференции. – Аркалық, 2013. – 456-459 б.

9. **Сулейменова, Ж.Т. Кредиттік-модульдік оқыту жағдайында медиабілім арқылы студенттердің шығармашылық іс-әрекеттерін ұйымдастыру** [Мәтін] / Ж.Т. Сулейменова // Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ Хабаршысы. – Астана, 2013. – № 3. – Б.237-243.

10. **Trust, T., Maloy, R., Butler, A., Goodman, L. Critical Media Literacy in Teacher Education: Discerning Truth Amidst a Crisis of Misinformation and Disinformation** [Text] / T. Trust [et al.] // Journal of Technology and Teacher Education. – 2022. – Vol. 30, №2. – P. 167-176.

11. **López-González, H., Sosa, L., Sánchez, L., Faure-Carvallo, A. Media and Information Literacy and Critical Thinking: A Systematic Review** [Text] / H. López-González [et al.] // Revista Latina de Comunicación Social. – 2023. – № 81. – P. 399-423. DOI: 10.4185/RLCS-2023-1939.

12. **Trixa, J., Kaspar, K. Information Literacy in the Digital Age: Information Sources, Evaluation Strategies, and Perceived Teaching Competences of Pre-Service Teachers** [Text] / J. Trixa, K. Kaspar // Frontiers in Psychology. – 2024. – Vol. 15, Art. 1336436. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1336436.

REFERENCES:

1. **Bazhenova L.M. Mediaobrazovanie shkol'nika (1-4 klassy')** [Media education of schoolchildren (grades 1-4)]. Izd-vo in-ta hud. obr-ya Rossijskoj akademii obr-ya, Moscow, 2004, 55 p. (In Russian)

2. **Baranov O.A. Mediaobrazovanie v shkole i vuze** [Media education at school and university]. Izd-vo Tver. gos. un-ta, Tver', 2002, 87 p. (in Russian)

3. **Seiitkazy P.B. Bolashak mugalimderdi BAK arkyly tarbie urdisine dayyndaudyng gylymi-teoriyalyk negizderi** [Scientific and theoretical foundations of preparing future teachers for the educational process through mass media]. Abstract of PhD thesis, Astana, 2009, 44 p. (In Kazakh)

4. **Seijtkazy P.B. Bolashak mugalimderdi BAK arkyly tarbie urdisine dayyndau** [Preparing future teachers for the educational process through mass media]. Astana, 2009, 312 p. (In Kazakh)

5. **Seijtkazy P.B. Baspasoz zhane tarbie maselesi** [Press and issues of education]. Oku kuraly. Astana, 2007, 112 p. (In Kazakh)

6. **Orazova A.O. Respublikalyk pedagogikalyk merzimdi baspasoz betterindegi okushylarga ulttyk tarbie beru maseleleri (1985-2000 zhzh. "Kazakstan mugalimi", "Uchitel Kazakhstana" gazetteri materialdary negizinde)** [Issues of national education of students in the pages of republican pedagogical periodicals (1985-2000, based on the newspapers "Kazakhstan Mugalimi" and "Uchitel Kazakhstana")]. Abstract of PhD thesis, Turkestan, 2007, 26 p. (In Kazakh)

7. **Abibulaeva A.B., Aimagambetova R.Kh. Vospitatel'no-obrazovatel'naya rol' media v professsional'noj podgotovke budushhih specialistov** [The educational role of media in the professional training of future specialists]. *Materialy' nauchno-prakticheskoj konferencii, Almaty, KazGosZhenPU,* 2012, pp. 535-537. (In Russian)

8. **Sulejmenova Zh.T. Zamanaui kogamdagy mediabilim men mediasauattylyktyng mani men mangyzy** [The Essence and Significance of Media Education and Media Literacy in Modern Society]. *Social'no-pedagogicheskaya i psikhologicheskaya podderzhka odarennykh detey v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*, Arkalyk, 2013, pp. 456-459. (In Kazakh)

9. **Suleimenova Zh.T. Kredittik-moduldik okytu zhagdayynda mediabilim arkyly studentterding shygarmashylyk is-areketterin uyymdastyru** [Organization of students' creative activities through media education in the context of credit-modular learning]. *L.N. Gumilev atyndagy EUU Khabarshysy*, Astana, 2013, vol. 3, pp. 237-243. (In Kazakh)

10. **Trust T., Maloy R., Butler A., Goodman L. Critical media literacy in teacher education: discerning truth amidst a crisis of misinformation and disinformation**. *Journal of Technology and Teacher Education*, 2022, vol. 30(2), pp.167-176.

11. **López-González H., Sosa L., Sánchez L., Faure-Carvallo A. Media and Information Literacy and Critical Thinking: A Systematic Review**, *Revista Latina de Comunicación Social*, 2023, vol. 81, pp.399-423. DOI: 10.4185/RLCS-2023-1939.

12. **Trixa J., Kaspar K. Information literacy in the digital age: information sources, evaluation strategies, and perceived teaching competences of pre-service teachers**, *Frontiers in Psychology*, 2024, vol. 15, art. 1336436. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1336436.

Жіберілген күні: 25 маусым 2026 ж. **Қабылданған күні:** 10 тамыз 2026 ж.
Жарияланған күні: 30 қыркүйек 2026 ж.

Авторлар туралы мәлімет:

Абдиркенова Акбидаш Капановна – PhD, қауымдастырылған профессор, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті, Қазақстан Республикасы, 110000, Қостанай қ., А. Байтұрсынов көш, 47, тел.: 87052269479, e-mail: Akbidashabdirkebova@mail.ru.*

Абдиркенова Акбидаш Капановна – PhD, ассоциированный профессор, Костанайский региональный университет им. Ахмет Байтұрсынұлы, Республика Казахстан, 110000, г. Костанай, ул. А. Байтурсынова, 47, тел.: 87052269479, e-mail: Akbidashabdirkebova@mail.ru.*

Abdirkenova Akbidash Kapanovna – PhD, Associate Professor, Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University, Republic of Kazakhstan, 110000, Kostanay, 47 A. Baitursynov Str., tel.: 87052269479, e-mail: Akbidashabdirkebova@mail.ru.*

МРНТИ 14.35.01
УДК 37.022
https://doi.org/10.52269/SEPT2632014

КОРОТКИЕ ВИДЕО КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Абетанов Д.Н. – PhD докторант, Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан.*
Жуматаева Е. – д.п.н, профессор, Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан.

В условиях интернационализации и цифровизации современного образования особое значение приобретает развитие межкультурной компетентности у студентов, обеспечивающей их готовность к эффективному взаимодействию в многонациональной и поликультурной среде. Быстрая трансформация коммуникационных технологий и активное внедрение цифровых медиа в образовательный процесс создают новые возможности для формирования этой компетентности средствами мультимедийного контента. Особый интерес представляет использование коротких видео, отличающихся высокой динамичностью, визуальной привлекательностью и способностью транслировать культурные смыслы в сжатой форме. В статье рассматривается педагогический потенциал коротких видео как инновационного инструмента развития межкультурной компетентности студентов в условиях цифровизации. На основе теоретико-аналитического подхода проанализированы когнитивные, аффективные и коммуникативные функции коротких видео, представленных на платформах TikTok, YouTube Shorts и Instagram Reels. Авторами отмечено, что данный формат способствует не только передаче культурных знаний, но и развитию эмпатии, толерантности, рефлексивности и критического мышления. Также, особое внимание уделяется педагогическим возможностям интеграции коротких видео в образовательный процесс высшей школы. Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании механизмов влияния коротких видео на развитие межкультурной компетентности, а также в определении дидактических условий, обеспечивающих их эффективное использование в высшем образовании. Практическая значимость работы состоит в разработке рекомендаций по педагогически осмысленному внедрению коротких видео в образовательный процесс с целью формирования у

студентов культурной чувствительности, способности к межкультурной эмпатии и готовности к взаимодействию в глобальном пространстве.

Ключевые слова: *межкультурная компетентность, короткие видео, цифровая культура, медиаобразование, TikTok, межкультурное образование, медиаграмотность.*

ЦИФРЛАНДЫРУ ЖАҒДАЙЫНДА СТУДЕНТТЕРДІҢ МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ДАМЫТУДЫҢ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ ҚЫСҚА БЕЙНЕРОЛИКТЕР

Абетанов Д.Н. – PhD докторанты, Торайғыров университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы.*

Жуматаева Е. – д.п.н, тұлғалық даму және білім беру кафедрасының профессоры, Торайғыров университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы.

Қазіргі білім беруді интернационалдандыру және цифрландыру жағдайында студенттердің көпұлтты және көпмәдениетті ортада тиімді өзара әрекеттесуге дайындығын қамтамасыз ететін мәдениетаралық құзыреттілікті дамыту ерекше маңызды. Коммуникациялық технологиялардың қарқынды трансформациясы және цифрлық медианың оқу үдерісіне белсенді түрде енуі мультимедиялық контент арқылы осы құзыретті дамытудың жаңа мүмкіндіктерін тудырады. Жоғары динамизммен, көрнекі тартымдылығымен және мәдени мағыналарды қысқаша түрде жеткізу мүмкіндігімен ерекшеленетін қысқа бейнелерді пайдалану ерекше қызығушылық тудырады.Бұл мақалада цифрландыру жағдайында студенттердің мәдениетаралық құзыреттілігін дамытудың инновациялық құралы ретінде қысқа бейнероликтердің педагогикалық әлеуеті қарастырылады. Теориялық және аналитикалық тәсілді қолдана отырып, TikTok, YouTube Shorts және Instagram роликтерінде ұсынылған қысқа бейнелердің когнитивтік, аффективті және коммуникативті функциялары талданады. Бұл формат мәдени білім беруді ғана емес, сонымен бірге эмпатияны, төзімділікті, рефлексивтілікті және сыни ойлауды дамытуға ықпал ететіні атап өтілген. Жоғары оқу орындарының оқу үдерісіне қысқа бейнероликтерді кіріктірудің педагогикалық әлеуетіне ерекше назар аударылады. Бұл зерттеудің ғылыми жаңалығы оның қысқаша бейнероликтердің мәдениетаралық құзіреттіліктің құрылымдық құрамдастарының дамуына әсер ету тетіктерін теориялық тұрғыдан негіздеуінде, сондай-ақ оларды жоғары оқу орындарында тиімді пайдалануды қамтамасыз ететін дидактикалық жағдайларды анықтауда. Бұл жұмыстың практикалық маңыздылығы оқушылардың мәдени сезімталдығын, мәдениетаралық эмпатияны, жаһандық өзара әрекеттестікке дайындығын дамыту мақсатында қысқа бейнероликтерді оқу үдерісіне педагогикалық мағыналы кіріктіру бойынша ұсыныстар әзірлеуде жатыр.

Түйінді сөздер: *мәдениетаралық құзыреттілік, қысқа бейнелер, цифрлық мәдениет, медиабілім, ТикТок, мәдениетаралық білім, медиа сауаттылық.*

SHORT VIDEOS AS A TOOL FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

Abetanov D.N. – PhD Student, Toraighyrov University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.*

Zhumatayeva Ye. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Toraighyrov University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.

In the context of the internationalization and digitalization of modern education, developing intercultural competence in students is particularly important, ensuring their readiness for effective interaction in a multinational and multicultural environment. The rapid transformation of communication technologies and the active integration of digital media into the educational process create new opportunities for developing this competence through multimedia content. Of particular interest is the use of short videos, which are characterized by high dynamism, visual appeal, and the ability to convey cultural meanings in a concise form. This article examines the pedagogical potential of short videos as an innovative tool for developing students' intercultural competence in the context of digitalization. Using a theoretical and analytical approach, the cognitive, affective, and communicative functions of short videos presented on TikTok, YouTube Shorts, and Instagram Reels are analyzed. It is noted that this format not only promotes the transfer of cultural knowledge but also the development of empathy, tolerance, reflexivity, and critical thinking. Particular attention is paid to the pedagogical potential of integrating short videos into the educational process of higher education. The scientific novelty of this study lies in its theoretical substantiation of the mechanisms by which short videos influence the development of the structural components of intercultural competence, as well as in the identification of didactic conditions that ensure their effective use in higher education. The practical significance of this work lies in the development of recommendations for the pedagogically meaningful integration of short videos into the educational process with the aim of developing students' cultural sensitivity, intercultural empathy, and readiness for global interaction.

Keywords: *intercultural competence, short videos, digital culture, media education, TikTok, intercultural education, media literacy.*

Введение. Современное образовательное пространство развивается в условиях глобализации и активного внедрения цифровых технологий, что предопределяет необходимость поиска инновационных подходов к формированию у студентов компетенций, обеспечивающих успешную адаптацию и взаимодействие в поликультурной среде. Одной из ключевых компетенций, востребованных в XXI веке, является межкультурная компетентность, включающая в себя знание культурных различий, способность к межличностной коммуникации и готовность к толерантному взаимодействию.

В то же время процесс формирования межкультурной компетентности в высшей школе сталкивается с рядом вызовов: изменением когнитивных стилей студентов, сокращением концентрации внимания, смещением мотивации к визуально-ориентированному и интерактивному контенту. Эти тенденции требуют переосмысления традиционных педагогических подходов и поиска форм обучения, более соответствующих особенностям поколения цифровых аборигенов (digital natives). Именно в этом контексте возрастает интерес к мультимедийным и интерактивным форматам, которые способны объединять образовательную и коммуникативную функции [1, с. 125].

К традиционным педагогическим моделям развития межкультурной компетентности, которые не всегда соответствуют когнитивным особенностям современных студентов, ориентированных на восприятие динамичного и мультимедийного контента, можно добавить альтернативные инструменты. В этой связи актуализируется обращение к цифровым ресурсам, среди которых особое место занимают короткие видеоформаты (TikTok, YouTube Shorts, Instagram Reels). Их популярность обусловлена краткостью, наглядностью, эмоциональной насыщенностью и способностью транслировать культурные смыслы в доступной форме.

Кроме того, короткие видео обладают уникальной особенностью – способностью формировать не только информационную, но и эмоциональную связь между автором и зрителем, что делает их мощным средством эмпатийного воздействия. В образовательном контексте это открывает возможности для более глубокого восприятия культурных различий, развития сочувствия и понимания ценностей другой культуры. Визуально-аудиальная природа коротких видео способствует активизации нескольких каналов восприятия одновременно, что усиливает вовлечённость студентов и повышает эффективность усвоения материала.

Применение коротких видео в образовательном процессе позволяет создавать условия для актуализации межкультурных знаний, стимулировать развитие критического мышления, формировать навыки анализа культурных феноменов и организовывать учебное взаимодействие в интерактивном формате. Однако остаётся открытым вопрос относительно эффективности и педагогического потенциала данного формата при целенаправленном развитии межкультурной компетентности студентов.

Цель исследования – выявление и обоснование педагогического потенциала коротких видео как инструмента развития межкультурной компетентности студентов.

Задачи исследования:

- Проанализировать концептуальные подходы к определению и структуре межкультурной компетентности.
- Рассмотреть специфику коротких видео как образовательного ресурса в контексте цифровизации обучения.
- Определить педагогический потенциал применения коротких видео в развитии межкультурной компетентности.
- Определить дидактические возможности, потенциальные риски и педагогические условия эффективной интеграции коротких видео в образовательный процесс высшей школы для развития межкультурной компетентности.

Научная новизна исследования состоит в уточнении роли коротких видео как инновационного инструмента развития межкультурной компетентности, а также в обосновании методических подходов к их интеграции в образовательный процесс в условиях цифровой трансформации высшей школы.

Методы и материалы. В данном исследовании авторами были использованы следующие методы:

- теоретический анализ научных источников по проблеме формирования межкультурной компетентности, медиаграмотности и цифрового обучения;
- контент-анализ коротких видео, размещённых на платформах TikTok, YouTube Shorts и Instagram Reels, с целью выявления культурных смыслов, коммуникативных стратегий и типичных форм визуальной репрезентации;
- сравнительно-аналитический метод, позволивший сопоставить особенности представления культурных феноменов в разных медиасредах;
- интерпретационный анализ, направленный на раскрытие педагогического потенциала коротких видео для формирования межкультурной чувствительности и критического восприятия информации у студентов.

Эмпирическую базу исследования составила целенаправленная выборка из 120 коротких видеороликов, отобранных на международных платформах TikTok (30), Instagram Reels (70) и YouTube Shorts (20) за период 2023–2025 гг. Отбор материалов осуществлялся по критериям наличия культурно-семантического содержания, образовательной или просветительской направленности и потенциальной релевантности для формирования компонентов межкультурной компетентности. Поиск и систематизация видеоконтента проводились по ключевым тематическим (#intercultural, #culturaldifferences, #crosscultural, #CentralAsia, #Balkans, #stereotype, #Africa, #Asia, #tradition, #language, #migration, #expat, #travel, #tourism). В выборку включались ролики продолжительностью от 15 до 90 секунд в вертикальном формате (9:16), отражающие элементы национальной идентичности, культурных традиций, социальных норм и коммуникативных практик различных стран.В качестве единицы анализа выступал целостный видеосюжет. Фиксация и кодирование данных осуществлялись по трем смысловым категориям:когнитивная (демонстрация культурных фактов, языковых особенностей, традиций и этикета); аффективная (личные нарративы, юмористическое осмысление культурного шока, разрушение стереотипов);поведенческая (моделирование ситуаций вербального и невербального взаимодействия).

На первом этапе был проведён анализ теоретических источников по проблеме межкультурной компетентности и медиапедагогики; на втором – определен педагогический потенциал коротких видео как инструмента межкультурного обучения; на третьем – сформулированы выводы и рекомендации по интеграции данного формата в образовательный процесс.

Результаты и обсуждение. В условиях цифровизации и интернационализации образования формирование межкультурной компетентности становится одной из приоритетных задач подготовки специалистов, способных к эффективному взаимодействию в поликультурной среде. Данный феномен активно изучается в педагогической науке, однако его трактовка остаётся многогранной и требует уточнения.

Одним из наиболее известных подходов к определению межкультурной компетентности является концепция М. Байрама (M. Byram), согласно которой она понимается как совокупность знаний о других культурах, навыков интерпретации и соотнесения культурных явлений, а также способности к критическому осмыслению и рефлексии [2, с. 73]. Учёный выделяет пять основных компонентов межкультурной компетентности:

- attitudes (установки: открытость, любопытство, уважение к иным культурам);
- knowledge (знания о социальных группах и культурных практиках);
- skills of interpreting and relating (умения интерпретировать культурные явления и сопоставлять их с собственной культурой);
- skills of discovery and interaction (навыки взаимодействия и усвоения новых культурных знаний в реальном времени);
- critical cultural awareness (критическое осмысление культурных ценностей и норм).

Альтернативный подход предложен Д. Дирдорф (D. Deardorff), которая рассматривает межкультурную компетентность как результат постепенного развития установок (уважения, открытости, любопытства), знаний и умений, приводящих к формированию внутренней готовности к межкультурному взаимодействию и к его успешной внешней реализации [3, с. 249-250]. Модель Дирдорф носит процессуальный характер и подчеркивает динамичность данного феномена.

Межкультурная компетентность также трактуется как интегративное качество личности, включающее когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, обеспечивающие адекватное восприятие, оценку и интерпретацию культурных различий [4, с. 260; 5, с. 205].

Когнитивный компонент межкультурной компетентности предполагает усвоение знаний о ценностях, традициях, нормах поведения и культурных различиях различных сообществ. Благодаря своей структуре короткие видео способствуют концентрации внимания на ключевых элементах культурного контекста, позволяя студентам в сжатой форме осваивать новые культурные факты и явления. В отличие от традиционных текстовых источников, где восприятие требует более длительной когнитивной обработки, видеоконтент позволяет создавать когнитивные якоря – визуальные и аудиальные ассоциации, облегчающие запоминание культурных особенностей. Кроме того, использование коротких видео способствует развитию критического мышления и аналитических навыков. Студенты, анализируя видеоконтент, учатся распознавать культурные символы, стереотипы и контекстуальные особенности, а также сопоставлять их с собственным культурным опытом.

Аффективный компонент межкультурной компетентности связан с развитием эмпатии, толерантности, открытости и уважительного отношения к культурным различиям. Короткие видео, обладая высокой эмоциональной выразительностью, имеют педагогические возможности в формирование именно этого аспекта.

Эмоциональная вовлечённость, возникающая при просмотре коротких видеороликов, создаёт условия для более глубокого восприятия культурных различий. За счёт сочетания визуальных, звуковых и повествовательных элементов такие видео вызывают эмоциональный отклик, что способствует развитию эмпатии – способности сопереживать представителям других культур и понимать их ценности. В отличие от академических текстов или лекционных форматов, короткие видео способны «очеловечить» культурный контент, показать реальные лица, голоса, интонации, что делает восприятие культурного опыта личностно значимым.

Поведенческий (или деятельностный) компонент межкультурной компетентности выражается в способности эффективно и уместно взаимодействовать с представителями других культур. В этом аспекте короткие видео могут выступать как модель поведения и средство тренировки коммуникативных навыков.

Наблюдение за примерами реальных ситуаций, представленных в видеороликах, помогает студентам усваивать образцы вербального и невербального поведения, соответствующего культурным нормам различных стран. Например, ролики, посвящённые этикету, способам приветствия, нормам межличностного общения или особенностям невербальной коммуникации, позволяют увидеть и осмыслить различия, которые трудно передать в текстовой форме.

Кроме того, студенты, создающие собственные короткие видео, активно развивают навыки самопрезентации и коммуникации в межкультурном контексте. Этот процесс требует от них не только знания культурных кодов, но и способности адаптировать своё поведение в зависимости от целевой аудитории.

Таким образом, межкультурная компетентность может быть определена как комплексная характеристика личности, включающая знания о культурах, способность к их критическому осмыслению, готовность к толерантному взаимодействию и умения эффективной коммуникации в межкультурном контексте. Данный феномен имеет междисциплинарный характер и выступает не только педагогической категорией, но и социальным условием успешной интеграции личности в глобализирующееся общество.

Развитие информационно-коммуникационных технологий оказывает существенное влияние на современное образование, способствуя трансформации как содержания, так и форм организации учебного процесса. Одним из наиболее значимых направлений данной трансформации является активное использование цифровых медиа, обеспечивающих новые возможности для визуализации знаний, интерактивности и межкультурного обмена.

В педагогической науке цифровые медиа трактуются как совокупность электронных средств и технологий, позволяющих создавать, распространять и воспринимать мультимедийный контент [6, с. 7-8]. Их интеграция в образовательную среду способствует переходу от традиционных форм подачи материала к мультимодальным, где текст, изображение, звук и видео формируют единое образовательное пространство [7, с. 223-224].

Особую значимость в этом контексте приобретают визуальные и мультимедийные форматы, обеспечивающие высокую степень вовлеченности обучающихся и способствующие формированию критического мышления [8, с. 28]. Согласно результатам исследований, визуальный контент воспринимается студентами быстрее и эффективнее по сравнению с текстовой информацией, что позволяет оптимизировать процесс обучения и повысить его мотивационный потенциал [9, с. 403-405].

Одним из наиболее эффективных инструментов визуального контента, в современных реалиях, можно считать короткие видео. Под короткими видео (short-form video) в настоящем исследовании понимается цифровой аудиовизуальный медиаформат вертикальной ориентации (соотношение сторон 9:16), оптимизированный для распространения и восприятия на специализированных мобильных платформах (TikTok, YouTube Shorts, Instagram Reels). Вслед за разработчиками указанных платформ и исследователями медиадидактики, под данным форматом мы понимаем хронометрически ограниченный контент продолжительностью от 15 до 90 секунд, встроенный в алгоритмическую ленту рекомендаций и обладающий высокой плотностью визуально-семантической информации. Авторы определяют короткие видео как мультимодальный феномен, объединяющий динамичный клиповый монтаж, речевой или визуальный нарратив, наложенный текстовый слой (субтитры) и звуковой контекст.

Использование цифровых медиа в образовательной практике открывает возможности для реализации принципов интерактивности, персонализации и коллаборативного обучения. В частности, платформы для размещения коротких видео (TikTok, YouTube Shorts, Instagram Reels) становятся не только средством досуга, но и инструментом педагогического воздействия. Их функциональные особенности – краткость, доступность и высокая степень визуализации – позволяют оперативно транслировать учебные и культурные смыслы, что особенно важно в контексте развития межкультурной компетентности.

Таким образом, цифровые медиа выступают неотъемлемым компонентом современной образовательной среды, обеспечивая переход от традиционных форм обучения к интерактивным моделям, ориентированным на развитие у студентов навыков критического анализа, креативного мышления и межкультурной коммуникации.

В последние годы короткие видео довольно заметны в образовательных практиках, что связано с изменением способов восприятия и усвоения информации современными студентами. Появление платформ TikTok, YouTube Shorts и Instagram Reels сформировало новую медиасреду, характеризующуюся клиповым мышлением, высокой визуальной насыщенностью и короткими циклами внимания [10, с. 45-46]. Эти особенности делают короткие видео эффективным инструментом передачи культурных смыслов, визуализации национальных традиций и актуализации межкультурного диалога.

С точки зрения педагогики, короткие видео обладают рядом преимуществ, позволяющих использовать их для развития межкультурной компетентности. Во-первых, их формат обеспечивает быструю и эмоционально насыщенную передачу культурных образов, что способствует формированию эмпатии и толерантного отношения к иным культурам [11, с. 90-91]. Во-вторых, доступность платформ и низкий порог входа позволяют студентам не только потреблять, но и создавать контент, что стимулирует развитие продуктивной межкультурной коммуникации и креативного мышления [12, с. 174-175].

Исследования показывают, что использование коротких видео способствует вовлечению обучающихся в процесс активного межкультурного взаимодействия. При просмотре и анализе видеофрагментов, отражающих культурные различия, студенты учатся интерпретировать символы, сравнивать социокультурные контексты и формировать собственную позицию относительно культурных норм [13, с. 330-334]. Кроме того, включение таких материалов в образовательный процесс способствует развитию критической медиаграмотности – способности осознанно воспринимать и анализировать медийный контент, выявлять культурные стереотипы и оценивать достоверность источников.

Короткие видео также позволяют создавать ситуации аутентичного межкультурного общения. Студенты, участвующие в международных онлайн-проектах, обмене видео или создании собственных мини-клипов о культурных особенностях своей страны, развивают навыки самопрезентации и понимания культурных различий. Таким образом, короткие видео становятся не только средством визуальной коммуникации, но и инструментом формирования межкультурной чувствительности, открытости и рефлексивности.

Следовательно, использование коротких видео в образовательной среде способствует переходу от пассивного восприятия информации к активному межкультурному взаимодействию. Этот формат обеспечивает не только когнитивное, но и эмоциональное вовлечение студентов, создавая условия для целостного развития межкультурной компетентности в цифровом контексте.

Современные цифровые технологии радикально изменили способы восприятия, передачи и усвоения культурной информации. Короткие видео, представленные на платформах TikTok, YouTube Shorts и Instagram Reels, стали значимым элементом глобальной медиасреды и активно интегрируются в образовательный процесс. Анализ их функционального и педагогического потенциала позволяет выделить ряд направлений, способствующих развитию межкультурной компетентности студентов.

Одной из ключевых функций коротких видео является познавательная. Благодаря краткому формату и высокой визуальной плотности информации, такие материалы позволяют быстро знакомить обучающихся с элементами культуры – языковыми выражениями, традициями, этикетом, социальными нормами и культурными символами.

В контексте межкультурного образования это способствует расширению фоновых знаний студентов и формированию культурного контекста при изучении иностранных языков.

Кроме того, короткие видео нередко используют аутентичные речевые ситуации, что делает их эффективным инструментом для анализа коммуникативных стратегий и социолингвистических особенностей различных культурных сообществ.

Короткие видео также выполняют аффективную функцию, способствуя формированию эмпатии, толерантности и уважения к культурному многообразию. Через юмор, личные истории и эмоциональные визуальные образы они передают субъективное восприятие культуры, что позволяет студентам глубже понять различия в ценностях, моделях поведения и мировосприятии представителей других стран.

Таким образом, просмотр и обсуждение коротких видео в образовательном процессе способствует развитию аффективного компонента межкультурной компетентности, который является неотъемлемой частью успешного межкультурного взаимодействия.

Форматы коротких видео обладают мощным коммуникативным и интерактивным потенциалом. Студенты могут не только пассивно воспринимать контент, но и активно участвовать в его создании, что позволяет развивать навыки самопрезентации, критического мышления и культурного самовыражения.

Такое участие способствует переходу от простого потребления информации к практике межкультурного диалога, что соответствует идеям «культуры участия» (participatory culture) [11, с. 1-10] и концепции активного медиапользователя.

Кроме того, при анализе комментариев и реакций под видео студенты сталкиваются с реальными примерами культурных различий в восприятии одних и тех же феноменов, что делает данный формат уникальной площадкой для рефлексии и критического анализа межкультурных ситуаций.

Педагогическая ценность коротких видео проявляется в их способности служить мостом между академической теорией и реальной культурной практикой. Применение таких материалов в аудиторной и внеаудиторной деятельности может включать:

- анализ культурных символов и невербального поведения;
- обсуждение этических и социокультурных различий;
- создание собственных видеопроектов на межкультурные темы;
- развитие навыков медиаграмотности и критического восприятия информации.

Интеграция коротких видео в образовательный процесс позволяет сделать изучение культуры более интерактивным, актуальным и ориентированным на личный опыт обучающихся.

Заключение. Проведённый теоретико-аналитический обзор позволил выявить значительный педагогический потенциал коротких видео как современного инструмента формирования межкультурной компетентности у студентов.

Во-первых, короткие видео выступают эффективным каналом трансляции культурных смыслов. Их визуально-эмоциональная выразительность способствует быстрому усвоению культурной информации, развитию когнитивной гибкости и способности к интерпретации символов, характерных для разных культурных систем.

Во-вторых, данные медиаформаты способствуют развитию компонентов межкультурной компетентности. Эмоциональное воздействие, персональные нарративы и визуальные метафоры, свойственные коротким видео, способствуют развитию эмпатии, уважения и толерантности по отношению к культурному разнообразию.

В-третьих, использование коротких видео в образовательном процессе активизирует коммуникативную и деятельностную составляющую обучения. Студенты становятся не только потребителями, но и соавторами медиаконтента, что формирует у них навыки кросскультурного общения, самопрезентации и критической оценки информации.

В-четвёртых, интеграция коротких видео способствует развитию медиаграмотности как важнейшего условия успешной межкультурной коммуникации в цифровую эпоху.

Исходя из анализа, можно сформулировать следующие практические рекомендации для преподавателей и исследователей:

1. Интегрировать короткие видео в образовательные программы иностранных языков, культурологии, социолингвистики и коммуникации, используя их в качестве аутентичных источников для анализа культурных феноменов.

2. Поощрять студентов к созданию собственных коротких видео на межкультурные темы, что способствует развитию рефлексивного мышления и осознанию собственной культурной идентичности.

3. Использовать платформы TikTok, YouTube Shorts и Instagram Reels в качестве медиапространства для межкультурного обмена, стимулируя обсуждения, диалоги и совместные проекты.

4. Разрабатывать методические рекомендации по использованию коротких видео в обучении межкультурной коммуникации, ориентированные на баланс между развлекательным и образовательным содержанием.

5. Расширять исследовательское направление, связанное с анализом влияния коротких видео на развитие межкультурной компетентности, включая аспекты медиапсихологии, цифровой идентичности и критического мышления.

Таким образом, короткие видео можно рассматривать как инновационный инструмент, способный объединить образовательные, культурные и коммуникационные задачи. Их осмысленное использование в учебной практике открывает новые возможности для развития у студентов межкультурной компетентности в условиях цифрового общества и интернационализации.

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Sadiku, M. Digital Natives** [Text] / M. Sadiku, A. Shadare, S. Musa // International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering. – 2017. – Vol. 7, Issue 7. – P. 125. DOI: 10.23956/ijarcsse/V7I6/01620.

2. **Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence** [Text] / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.

3. **Deardorff, D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization** [Text] / D.K. Deardorff // Journal of Studies in International Education. – 2006. – Vol. 10, № 3. – P. 241–266. DOI: 10.1177/1028315306287002.

4. **Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация** [Текст]: учеб. пособие / А.П. Садохин. – М.: Академический проект, 2013. – 368 с.

5. **Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация** [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 264 с.

6. **Hobbs, R. Digital and Media Literacy: A Plan of Action** [Text] / R. Hobbs. – Washington, DC: The Aspen Institute, 2010. – 52 p.

7. **Mayer, R.E. Multimedia Learning** [Text] / R.E. Mayer. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 320 p.

8. **Kress, G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication** [Text] / G. Kress. – London: Routledge, 2010. – 212 p. DOI: 10.4324/9780203970034.

9. **Mayer, R.E. Using multimedia for e-learning** [Text] / R.E. Mayer // Journal of Computer Assisted Learning. – 2017. – Vol. 33, № 5. – P. 403–423. DOI: 10.1111/jcal.12197.

10. **Manic, M. Short-Form Video Content and Consumer Engagement in Digital Landscapes** [Text] / M. Manic // Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series V: Economic Sciences. – 2024. – Vol. 17, № 66. – P. 45–52. DOI: 10.31926/but.es.2024.17.66.1.4.

11. **Jenkins, H. Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics** [Text] / H. Jenkins. – Cambridge: Polity Press, 2020. – 210 p.

12. **Mohamad A., Khasawneh S., Khasawneh M. Exploring how language learning platforms on Instagram and TikTok can facilitate collaborative foreign language learning experiences of undergraduates** [Text] / A. Mohamad, S. Khasawneh, M. Khasawneh // Research Journal in Advanced Humanities. – 2024. – vol. 5. – №. 3. – P. 174-187. DOI: 10.58256/nnfqrp89.

13.**Zhang L. Developing students' intercultural competence through authentic video in language education** [Text] / L. Zhang // Journal of Intercultural Communication Research. – 2020. – vol. 49. – P. 330-345 DOI:10.1080/17475759.2020.1785528.

REFERENCES:

1. **Sadiku M., Shadare A., Musa S. Digital natives.** *International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*, 2017, vol. 7, 125 p. DOI:10.23956/ijarcsse.v7i7.111.

2. **Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon, Multilingual Matters, 1997, 124 p.

3. **Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization**. *Journal of Studies in International Education*, 2006, vol. 10(3), pp. 241-266 . DOI: 10.1177/1028315306287002.

4. **Sadohin A.P. Mezhkul'turnaya kommunikaciya** [Intercultural Communication]. Moscow, Akademicheskij Proekt, 2013, 368 p. (In Russian)

5. **Ter-Minasova SG. Yazy'k i mezhkul'turnaya kommunikaciya** [Language and Intercultural Communication]. Moscow, Slovo, 2000, 264 p. (In Russian)

6. **Hobbs R. Digital and media literacy: a plan of action.** Washington (DC), The Aspen Institute, 2010, 52 p.

7. **Mayer R.E. Multimedia Learning**. 2nd ed.Cambridge, Cambridge University Press, 2009, 320 p.

8. **Kress G. Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London, Routledge, 2010, 212 p. DOI: 10.4324/9780203970034.

9. **Mayer RE. Using multimedia for e-learning**. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2017, vol. 33(5), pp. 403-423. DOI: 10.1111/jcal.12197.

10.**Manic M. Short-form video content and consumer engagement in digital landscapes**. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series V: Economic Sciences*, 2024, vol. 17(66), pp. 45-52. DOI: 10.31926/but.es.2024.17.66.1.4.

11.**Jenkins H. Participatory culture in a networked era: a conversation on youth, learning, commerce, and politics**, Cambridge, Polity Press, 2020, 210 p.

12.**Mohamad A., Khasawneh S., Khasawneh M. Exploring how language learning platforms on Instagram and TikTok can facilitate collaborative foreign language learning experiences of undergraduates**. *Research Journal in Advanced Humanities*, 2024, vol. 5, no. 3, pp. 174-187. DOI: 10.58256/nnfqrp89.

13.**Zhang L. Developing students' intercultural competence through authentic video in language education**. *Journal of Intercultural Communication Research*, 2020, vol. 49, pp. 330-345 DOI:10.1080/17475759.2020.1785528.

Дата поступления: 08 мая 2026 г. **Принято:** 23 июня 2026 г.
Опубликовано: 30 сентября 2026 г.

Сведения об авторах:

Абетанов Диас Нурланбекович – PhD докторант специальности «Педагогика и психология», Торайгыров университет, Республика Казахстан, 140000 г. Павлодар, ул. Ломова, 63, тел.: 87759091566, email: diassaid.95@mail.ru.*

Жуматаева Енгилика – доктор педагогических наук, профессор кафедры личностного развития и образования, Торайгыров университет, Республика Казахстан, 140000 г. Павлодар, ул. Ломова, 63, тел.: 87711287025, email: zhumataeva.e@teachers.tou.edu.kz.

Абетанов Диас Нурланбекович – «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының PhD докторанты, Торайғыров университеті, Қазақстан Республикасы,140000 Павлодар қ., Ломов көш. 63, тел:87759091566, email: diassaid.95@mail.ru.*

Жуматаева Енгилика – педагогика ғылымдарының докторы, тұлғалық даму және білім беру кафедрасының профессоры, Торайғыров университеті, Қазақстан Республикасы, 140000 Павлодар қ., Ломов көш. 63, тел: 87711287025, email: zhumataeva.e@teachers.tou.edu.kz.

Abetanov Dias Nurlanbekovich – PhD student, "Pedagogy and Psychology" educational program, Toraighyrov University, Republic of Kazakhstan, 140000, Pavlodar, 63 Lomov Str., tel.: 87759091566, email: diassaid.95@mail.ru.*

Zhumatayeva Yengilika – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of personal development and education, Toraighyrov University Republic of Kazakhstan, 140000, Pavlodar, 63 Lomov Str., tel.: 87711287025, email: zhumataeva.e@teachers.tou.edu.kz.

IRSTI 14.35.07
UDC 378.2
https://doi.org/10.52269/SEPT2632022

FUTURE TEACHERS' ENTREPRENEURIAL INTENTIONS IN EDUCATION: BARRIERS AND OPPORTUNITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abykenova D.B. – PhD, Professor, Alkey Margulan Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.

Abildinova G.M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of computer sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan.

Zhanaidarov B.B. – PhD student, Alkey Margulan Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.

Kultenova M.T. – PhD student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan.*

This research investigates the link between AI literacy and the entrepreneurial intentions of future teachers in the context of digitalization of education. It aims to address the systemic discrepancy between the growing possibilities of using generative AI to create educational products and the insufficient inclusion of entrepreneurial skills in traditional teacher education courses, especially in post-Soviet countries. A cross-sectional online survey was administered to a cohort of students of A. Margulan Pavlodar Pedagogical University (N = 100), using the author's questionnaire assessing AI literacy, entrepreneurial intentions and barriers. Methods such as descriptive statistics, reliability testing, principal component analysis, Spearman rank correlation, and exploratory group comparisons were used. Mean scores for AI literacy and entrepreneurial intentions were 4.12 (SD = 0.83) and 3.81 (SD = 1.09), respectively. A moderate positive correlation was found between these constructs (ρ = 0.398, p < 0.001). A preliminary comparison of the groups showed that students who were fully or partially employed in the field of education had higher entrepreneurial-intention scores. The most common obstacle was a lack of marketing/sales skills (59%). The results indicate the need for further study of interdisciplinary modules related to the ethical application of artificial intelligence, educational product development, marketing and entrepreneurship in the context of teacher education. Given the cross-sectional design and reliance on self-reported data, the study does not allow predicting, establishing cause-and-effect relationships, or identifying entrepreneurial behavior.

Key words: *AI literacy, entrepreneurial intentions, future teachers, educational products, teacher training.*

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ БІЛІМ БЕРУДЕГІ КӘСІПКЕРЛІК НИЕТТЕРІ: ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ МҮМКІНДІКТЕРІ МЕН КЕДЕРГІЛЕРІ

Абыкенова Д.Б. – PhD, профессор, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы.

Абильдинова Г.М. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Информатика кафедрасының қауымдастырылған профессоры Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Жанайдаров Б.Б. – PhD докторанты, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы.

Култенова М.Т. – PhD докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.*

Бұл зерттеу білім беруді цифрландыру жағдайында жасанды интеллекттегі сауаттылық деңгейі мен болашақ мұғалімдердің кәсіпкерлік ниеттері арасындағы байланысты зерттейді. Бұл зерттеу білім беру өнімдерін жасау үшін генеративті Жасанды Интеллетің пайдаланудың өсіп келе жатқан мүмкіндіктері мен дәстүрлі педагогикалық білім беру курстарына, әсіресе посткеңестік елдерге кәсіпкерлік дағдыларды жеткіліксіз енгізу арасындағы бар алшақтықты жою әрекеті болып табылады. А.Марғұлан Атындағы Павлодар Педагогикалық Университетінің студенттеріне кіріспе секциялық онлайн сауалнама (N = 100) жасанды интеллект саласындағы сауаттылық, кәсіпкерлік ниеттер мен кедергілер тақырыптары бойынша авторлық сауалнаманы пайдалана отырып жүргізілді. Сипаттамалық статистика, сенімділікті тексеру, зерттеу факторларын талдау, Спирмен дәрежесінің корреляциясы және зерттеу топтарын салыстыру сияқты әдістер қолданылды. Жасанды интеллект және кәсіпкерлік ниет саласындағы сауаттылықтың орташа мәні сәйкесінше 4,12 (SD = 0,83) және 3,81 (SD = 1,09) құрады. Осы конструкциялар арасында орташа оң корреляция табылды (ρ = 0.398, p < 0.001). Топтарды алдын-ала салыстыру көрсеткендей, білім беру саласында толық немесе ішінара жұмыспен қамтылған студенттердің кәсіпкерлік ниеттерінің деңгейі едәуір жоғары болған. Ең жиі кездесетін кедергі маркетинг/сату дағдыларының

жетіспеушілігі болды (59%). Нәтижелер жасанды интеллектті этикалық қолдануға, білім беру өнімдерін әзірлеуге, маркетингке және кәсіпкерлікке қатысты пәнаралық модульдерді педагогикалық білім беру контекстінде одан әрі зерттеу қажеттілігін көрсетеді. Кросс-талдау мен өзіндік есептерді қолданудың арқасында зерттеу болжауға, себеп-салдарлық қатынастарды орнатуға немесе кәсіпкерлік мінез-құлықты анықтауға мүмкіндік бермейді.

Түйінді сөздер: *жасанды интеллект сауаттылығы, кәсіпкерлік ниеттер, болашақ мұғалімдер, білім беру өнімдері, педагогтерді даярлау.*

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЕ НАМЕРЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАНИИ: БАРЬЕРЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Абыкенова Д.Б. – PhD, профессор, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, г. Павлодар, Республика Казахстан.

Абильдинова Г.М. – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры информатики, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан.

Жанайдаров Б.Б. – PhD докторант, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, г. Павлодар, Республика Казахстан.

Култенова М.Т. – PhD докторант, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан.*

В данном исследовании исследуется взаимосвязь между уровнем грамотности в области искусственного интеллекта и предпринимательскими намерениями будущих учителей в контексте цифровизации образования. Это исследование является попыткой преодолеть существующий разрыв между растущими возможностями использования генеративного ИИ для создания образовательных продуктов и недостаточным включением предпринимательских навыков в традиционные курсы подготовки учителей, особенно в постсоветских странах. Поперечный онлайн-опрос студентов Павлодарского педагогического университета им. А. Маргулана (N = 100) был проведен с использованием авторской анкеты на темы грамотности в области искусственного интеллекта, предпринимательских намерений и барьеров. Были использованы такие методы, как описательная статистика, тестирование надежности, исследовательский факторный анализ, ранговая корреляция Спирмена и исследовательские групповые сравнения. Средние значения грамотности в области искусственного интеллекта и предпринимательских намерений составили 4,12 (SD = 0,83) и 3,81 (SD = 1,09) соответственно. Между этими конструктами была обнаружена умеренная положительная корреляция (ρ = 0.398, p < 0.001). Предварительное сравнение групп показало, что студенты, которые были полностью или частично заняты в сфере образования, имели значительно более высокие показатели предпринимательских намерений. Наиболее распространенным препятствием было отсутствие навыков маркетинга/продаж (59%). Полученные результаты указывают на необходимость дальнейшего изучения междисциплинарных модулей, связанных с этичным применением искусственного интеллекта, разработкой образовательных продуктов, маркетингом и предпринимательством в контексте педагогического образования. Ввиду поперечного дизайна и использования данных самоотчета исследование не позволяет прогнозировать, устанавливать причинно-следственные связи или выявлять предпринимательское поведение.

Ключевые слова: *грамотность в области искусственного интеллекта, предпринимательские намерения, будущие учителя, образовательные продукты, подготовка педагогов.*

Introduction. The modern education system is undergoing a fundamental transformation driven by digitalization and AI implementation. Correspondingly, the EdTech sector is experiencing consistent expansion, personalized online courses, digital materials, and tutoring platforms comprise a significant share of the sector. We aim to empower educators to move from the role of traditional knowledge facilitators to the role of innovative content creators thereby allowing them to not only to act as knowledge conveyors but also as content creators, generating income by developing their own courses, digital materials, and engaging with social media.

At the same time, the standard requirements for teacher education in Kazakhstan, as in some other former Soviet states, pay little attention to entrepreneurial skills. However, generative artificial intelligence can be used to create presentations, lesson plans, assessment tools, visualizations, online course elements, educational materials, and educational media. Within the framework of this study, the results of the use of artificial intelligence, which correspond to certain educational needs and are aimed at distribution, distribution, exchange or sale, are considered educational products. Creating educational material using AI is not considered an entrepreneurial activity. Using AI to reduce production time is just one of the requirements for creating an educational product or service.

Recent research has identified that AI literacy is one of the most important competencies of future teachers [1]. Wang et al. proposed and verified a model of teacher readiness for AI, revealing the relation-

ship between AI readiness, threat perception, and innovation [2]. Kohnke et al. the ambivalence of the student-teachers' attitude to AI technologies has been revealed due to their perception of the potential of AI in individualized learning along with ethical and addiction problems [3]. Sperling et al. stated that there is no complete picture of teachers' professional knowledge in terms of AI literacy research [4].

Another aspect of how AI literacy affects students' entrepreneurial intentions was also explored. In particular, Weng et al. highlighted the advantages of learning entrepreneurship using artificial intelligence, such as the availability of information resources and personalization of experience, as well as disadvantages such as inaccurate data and lack of personal contact [5]. Vecchiarini and Somia argued that generative AI can help in generating ideas and optimizing the process, provided that the results are critically evaluated [6]. According to Şat and Le et al., attitudes towards artificial intelligence technologies, their acceptance, and self-efficacy improve after educational interventions [7, 8]. A study by Quishpe-Quishpe and co-authors. It turned out that contextual AI and entrepreneurial learning contribute to digital and entrepreneurial learning [9], whereas Celik et al. examines the systemic implementation hurdles and multifaceted challenges inherent in AI adoption [10]. In this investigation entrepreneurial intention is operationally defined as a student's latent interest and proactive willingness to conceptualize and commercialize educational assets. Entrepreneurial readiness is a broader concept that includes competencies and resources; entrepreneurial readiness is a state in which a person is ready to act; entrepreneurial behavior implies actions that have already been taken.

When it comes to the landscape of Kazakhstan, the research before has primarily focused on enhancing AI literacy or digital competence in specific fields, while the entrepreneurial aspects and marketing of developing educational products using artificial intelligence were not given sufficient attention. From the point of view of interpretation of intention and behavior, as well as the relationship of the former with attitudes, subjective norms and perceived behavioral control, finds its theoretical grounding in the theory of planned behavior [11]. Unlike the proven TPB model, the scale created by the author does not repeat it; therefore, it is considered an indicator of entrepreneurial intentions for research.

This investigation **aims** to examine the prevailing entrepreneurial intentions among the student cohort by focusing on tangible obstacles that restrain students from commercializing their educational ideas.

Research questions:

1. What is the level of self-assessment of AI literacy and entrepreneurial intentions of the participating students?

2. Is self-reported AI literacy associated with entrepreneurial intentions to develop and promote educational products?

3. What are the barriers preventing the creation and sale of educational products among future teachers?

The research went through theoretical, methodological and empirical stages. At the first stage, a modern approach to the problem of AI literacy and entrepreneurial intentions in teacher education was discussed and analyzed. Then the author developed a questionnaire and a statistical analysis methodology. In the next stage, the AI literacy and entrepreneurial intentions were measured, the correlation between AI literacy and entrepreneurial intentions was evaluated, and a research analysis was carried out depending on employment.

Materials and methods

Research Design

The present research employs a quantitative cross-sectional online survey methodology. The observation methodology allows for descriptive and associative research, but does not allow for causal or predictive conclusions.

Sample and Method of Data Gathering

The survey was conducted online from October to December 2025 at Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan. The link to the questionnaire was provided through student discussion groups. Participation in the survey was completely voluntary and anonymous, and the respondents were informed about the objectives of the survey and the participants' right to opt out of the study. The final analysis was based on 100 questionnaires meeting pre-defined inclusion criteria, which include completing all seven questions about AI literacy and all four questions about entrepreneurial intentions, with one answer from each respondent and answers falling within the specified range.

Instrumentation of Research

The author's questionnaire consisted of five sections: (1) demographic information; (2) seven questions about previous experience with AI (Yes/No/Not sure); (3) seven items score on a five-point Likert scale assessing AI literacy; (4) four items score on a five-point Likert scale assessing entrepreneurial intentions; and (5) multiple choice questions about the use of artificial intelligence, its tools, advantages, risks, barriers, opportunities, and preferred learning format. The questions in the section "AI Literacy" concerned knowledge about AI tools, voluntary use of AI, use for studying, awareness of possible mistakes, willingness to use AI for personalization, trust in AI results, and ethical use of AI. Examples include questions such as “I know that AI can make mistakes and requires verification” and “It is important to me that AI is used ethically in education.” Questions about entrepreneurial intentions related to the importance of content pro-

motion, interest in marketing and entrepreneurship, readiness for integrated learning activities, and inclusion in the curriculum. The questions about the experience of working with AI were descriptive in nature and were not combined with the Likert-scale items. Composite mean scores were computed for seven questions about AI literacy and four questions about entrepreneurial intentions. The selection of elements for inclusion was made in accordance with the purpose of the study and using a retrospective comparison of constructs with elements. A review of potential and independent experts and a pilot study have not been conducted, so the tools are considered exploratory in nature.

Statistical Processing

The data was analyzed using SPSS. The internal consistency of the AI literacy scale (Cronbach's alpha= 0.892) and the entrepreneurial intent scale (α = 0.929) were calculated independently. The value α = 0.557 was calculated using an incompatible response format and, therefore, was not included in the analysis. A preliminary analysis of the main components was carried out based on the correlation matrix. Adequacy of the sample for AI literacy (KMO = 0.886; $\chi2(21)$ Bartlett = 386.43, $p < 0.001$) and entrepreneurial intentions (KMO = 0.836; Coefficient $\chi2(6)$ Bartlett = 329.52, $p < 0.001$) were considered acceptable. One component was allocated for each scale using eigenvalues exceeding 1 and the scree plot criterion. There was no rotation. The components accounted for 61.85% and 82.45% of the variance at component loadings in the range of 0.628–0.895 and 0.852–0.934, respectively.

Descriptive statistics provided an overview of the sample and variables used in the study. Spearman's rank correlation coefficient (ρ) was used to measure the relationship between AI literacy and entrepreneurial intentions. The comparison of employment status was preliminary, as the number of people engaged in education was relatively small. Due to the unequal size of the groups, the Welch t–test was applied, and the Mann-Whitney U-test was applied to test reliability. The magnitude of the effect was estimated using Cohen's d-coefficient. Two-sided tests were performed at α = 0.05. Age, education level, specialty, and previous work experience were not taken into account.

Ethical Aspects

The research met ethical principles of the Declaration of Helsinki. Research participants were explained its purpose, provided the information about their anonymity, and informed about their right to refuse to participate. The data were anonymized.

Limitations

Limitations of the study include the use of a single-institution sample, self-reporting, and a cross-sectional research design. Moreover, the questionnaire developed by the author was not independently analyzed by experts before conducting the study, and, therefore, additional validation in another sample is necessary to verify the factor structure of the questionnaire. The study did not evaluate either entrepreneurial behavior or entrepreneurial willingness. The sample of people working in the field of education was small (n = 17).

Results and discussion.

Sample Description

The analysis was performed on 100 complete records in chronological order in a spreadsheet. The demographic profile is presented in table 1 below.

Table 1 – Demographics of the sample (N = 100)

Sign	Category	n	%
Gender	Female	63	63
	Male	37	37
Age	17–20 years old	69	69
	21–24 years old	19	19
	25–30 years old	3	3
	Over 31 years old	9	9
Course	1st year	31	31
	2nd year	13	13
	3rd year	34	34
	4th year	7	7
	Master's Degree	6	6
	Doctoral Degree	9	9
Employment status	I'm still studying	58	58
	Studying and working outside my field	25	25
	Studying and working in education	17	17
Direction	Pedagogical sciences	19	19
	Humanities and arts	38	38
	Natural and physical-mathematical sciences	24	24
Direction	Technical sciences and informatics	16	16
Direction	Physical culture and sport	3	3

Female participants constituted 63% of the total cohort of the respondents; 69% were aged between 17 and 20 years, while 34% were third-year students. The majority of participants were 58% not employed and studying at the same time, while 17% were working in the education sector.

Descriptive Statistics of Key Variables

The descriptive statistics for both composite scores are presented in Table 2. The questions pertaining to AI experience are not included in the AI literacy index because they are categorical in nature.

Table 2 – Descriptive Statistics of Key Variables

Value	M	SD	Min	Max	Median	Asymmetry	Excess
AI Literacy Index	4.121	0.827	1.00	5.00	4.214	–	–
Entrepreneurial Intention Index	3.805	1.089	1.00	5.00	3.875	–	–
Generation Readiness for AI	3.706	0.921	1.00	5.00	3.800	–	–
Number of Learning Tasks Selected	4.330	2.441	1	10	4.000	–	–
Number of AI Tools Selected	7.450	3.013	1	15	7.000	–	–
Number of AI Benefits Selected	3.320	1.669	1	7	3.000	–	–
Number of AI Risks Selected	4.640	2.023	1	10	5.000	–	–
Number of AI Skills Selected	3.810	1.947	1	8	4.000	–	–
Number of Barriers Selected	2.540	1.193	1	6	3.000	–	–
Number of Entrepreneurial Opportunities Selected	3.720	1.902	1	9	4.000	–	–
Number of Learning Formats Selected	2.350	1.306	1	6	2.000	–	–

The mean self-reported AI literacy score was 4.12 (SD=0.83), while the mean entrepreneurial intention score was 3.81 (SD=1.09). The above figures refer to the current sample and are not externally normed diagnostic levels. Figure 1 shows the actual distribution of points based on entrepreneurial intentions. Figure 1 shows an approximate distribution and does not measure actual entrepreneurial behavior.

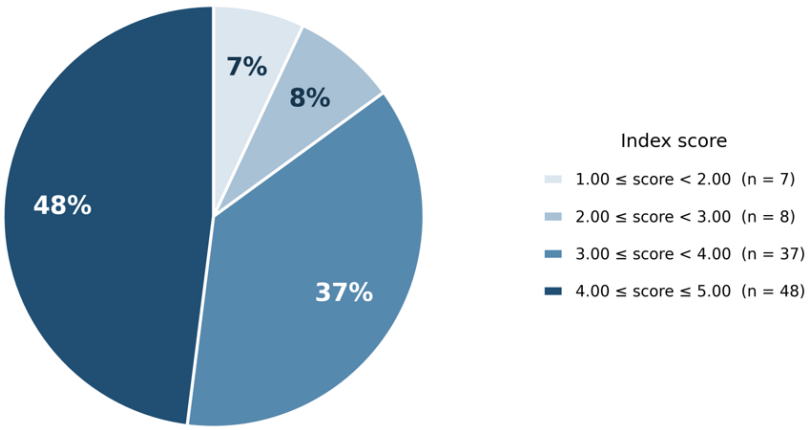


Figure 1 – Distribution of the Entrepreneurial-Intention Index

Scale Reliability and Exploratory Construct Evidence

The alpha reliability coefficient for the AI literacy scale, which consisted of seven items, was 0.892, while for the entrepreneurial intentions scale, which consisted of four items, it was 0.929. The previous value, α = 0.557, was false due to the inclusion of a contradictory response format and, therefore, was not taken into account.

Exploratory Component Analysis

KMO and Bartlett's tests indicated adequate factorability for both scales. One component with an eigenvalue greater than 1 was retained for each scale, and no rotation was applied because each solution contained one component.

Table 3 – Exploratory Principal Component Analysis

Scale	KMO	Bartlett χ^2 (df)	p	Variance explained	Loading range
AI literacy	0.886	386.43 (21)	<0.001	61.85%	0.628–0.895
Entrepreneurial intentions	0.836	329.52 (6)	<0.001	82.45%	0.852–0.934

Association Analysis

Spearman's correlation revealed the existence of a moderate positive association between self-perceived AI literacy and entrepreneurial intentions ($\rho = 0.398$, $p < 0.001$). Those participants who exhibited higher self-perceived AI literacy were more likely to possess stronger entrepreneurial intentions. While the observed correlation identifies a significant link, the cross-sectional nature of the data excludes any definitive causal or predictive inferences. This finding corroborates the previous findings concerning the association of AI competencies with innovation learning [12-14].

Exploratory Comparison by Employment Status

The comparison was made between the entrepreneurial-intention scores of students who studied entirely or partially in the field of education (n = 17) and the scores of the rest of the students (n = 83).

Table 4 – Exploratory Comparison of Entrepreneurial Intentions by Employment Status

Group	n	M	SD	Welch p	Mann–Whitney p	Cohen's d
Not working in education	83	3.70	1.13	0.007	0.042	0.57
Working wholly/ partly in education	17	4.31	0.72			

Entrepreneurial intention was higher for those who worked fully or partially in education (M = 4.31, SD = 0.72) than for others (M = 3.70, SD = 1.13), with Welch's t-test showing p = 0.007, characterized by a moderate effect size (Cohen's d = 0.57), which indicates a substantial practical impact. In addition, the Mann-Whitney robustness test showed a significant difference (U = 924.5, p = 0.042). Since the sample sizes were low and non-equivalent, and since no potential confounders were controlled, the difference cannot be attributed to employment itself.

Table 5 – Frequency of Perceived Barriers to Educational Entrepreneurship

Barrier	% of those who chose
Lack of marketing and sales knowledge	59
Lack of start-up capital	47
Uncertainty about demand for services/products	44
Lack of time	44
Difficulty choosing digital platforms	24
Lack of self-confidence	1
Regulatory barriers	19
I don't see the need	13
Already operating/no barriers	1

The most common barrier identified was insufficient marketing and sales skills (59%), followed by insufficient startup capital (47%), time constraints (44%), and uncertainty about market demand (44%). Such frequencies reflect perceptions of the respondents but not necessarily an overall deficit in the system. Nevertheless, the findings suggest that teacher education programmes may examine modules that teach ethical use of AI, needs assessment, product development, marketing, and entrepreneurship.

Readiness for an Additional Interview

On the question of readiness to participate in another interview, 47% answered "yes," 23% answered "no," and 30% expressed a possibility of participation depending on the clarification. This recruitment question was approached from a descriptive perspective and could not be used as reflection, communication skills, or entrepreneurship since none of these concepts were addressed.

Limitations and Future Perspectives

The future research will require validating the exploratory scales through prospective expert reviews, cognitive interviewing, piloting, factor analysis with an independent multi-university sample, and measurement invariance testing. It is necessary to conduct longitudinal or experimental studies in order to test whether learning how to ethically use AI, design educational products, marketing, or entrepreneurship influences intentions or behavior. It is important to separate product development and entrepreneurship from intention measures.

Conclusion. In summary, the present findings reveal a moderate positive association between the level of students' perceived AI literacy and their entrepreneurial intentions ($\rho = 0.398$, $p < 0.001$). In the exploratory analysis, higher mean scores on intention were observed for the students employed in the education field; yet, it is too early to claim that the difference can be attributed to the job type due to small and non-equivalent samples. Inability to apply proper knowledge related to the marketing and sales of the product/service was recognized as the most prevalent barrier (59%).

Acknowledgement. This article was prepared within the framework of the project «The use of artificial intelligence to create educational content: opportunities and challenges for future educators in the digital

media space», funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (grant № AP26195083).

The authors would like to express their gratitude to Gulsum Khassenova, an undergraduate student in Accounting with AI at the Maqsut Narikbayev University (MNU), for her valuable assistance with the English language editing and translation of this manuscript.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

REFERENCES:

1 **Özüdogru G., Durak H.Y. Conceptualizing pre-service teachers' artificial intelligence readiness and examining its relationship with various variables: The role of artificial intelligence literacy, digital citizenship, artificial intelligence-enhanced innovation and perceived threats from artificial intelligence.** *Information Development*, 2025, vol. 41, no. 3, pp. 916-932. https://doi.org/10.1177/02666669251335657.

2 **Wang X., et al. Preparing for AI-enhanced education: Conceptualizing and empirically examining teachers' AI readiness.** *Computers in Human Behavior*, 2023, vol. 146, art. 107798. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107798.

3 **Kohnke L., Zou D., Ou A.W., Gu M. Preparing future educators for AI-enhanced classrooms: Insights into AI literacy and integration.** *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2025, vol. 8, art. 100398. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100398.

4 **Sperling K., et al. In search of artificial intelligence (AI) literacy in Teacher Education: A scoping review.** *Computers and Education Open*, 2024, vol. 6, art. 100169. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100169.

5 **Weng X., Gu M., Xia Q., Chiu,T. SWOT analysis of AI empowered entrepreneurship education: Insights from digital learners in higher education.** *Thinking Skills and Creativity*, 2025, vol. 56, art. 101763. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101763.

6 **Vecchiarini M., Somià T. Redefining entrepreneurship education in the age of artificial intelligence: An explorative analysis.** *The International Journal of Management Education*, 2023, vol 21(3), art. 100879. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100879.

7 **Şat M. The impact of AI integration in project preparation in education course on pre-service teachers' innovativeness, AI anxiety, attitudes, and acceptance.** *BMC Psychology*, 2025, vol. 13, art. 1297. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03647-3.

8 **Le T.H., et al. Development and evaluation of artificial intelligence literacy training for teacher education students.** *British Journal of Educational Technology*, 2026, pp. 1-32. https://doi.org/10.1111/bjet.70047.

9 **Quishpe-Quishpe L., et al. Impact of a contextualized AI and entrepreneurship-based training program on teacher learning in the ecuadorian amazon.** *Sustainability*, 2025, vol. 17(19), art. 8850. https://doi.org/10.3390/su17198850.

10 **Celik I., Dindar M., Muukkonen H., Järvelä S. The promises and challenges of Artificial Intelligence for teachers: a Systematic review of research.** *TechTrends*, 2022, vol. 66, pp. 616-630. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y.

11 **Ajzen I. The theory of planned behavior.** *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991, vol. 50(2), pp. 179-211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T.

12 **Kariev A., Mambetalieva A., Turalbaeva A., Manabaeva S.E. Zhasandy intellekt negizinde bolashak bastauysh synyp mugalimderinin tildik kuzyrettilikterin kalyptastyrudyn modeli** [A model for the formation of language competencies of future primary school teachers based on artificial intelligence]. *Abaj atyndagy KazUPU Habarshysy. Pedagogika gylymdary seriyasy,* 2025, vol. 87(3), pp. 223-236. https://doi.org/10.51889/2959-5762.2025.87.3.020. (In Kazakh)

13 **Muslimova A., Elubaeva P. K., Tulegenova M. The impact of artificial intelligence tools on the development of communicative competence of high school students in the process of learning English.** *3i: intellect, idea, innovation*, 2026, vol. 2, no. 1, pp. 194-204. https://doi.org/10.52269/SRDG2612194.

14 **Hyrhynbaj Zh., et al. Bilim beru zhujesinde zhasandy intellektini koldanu** [Use of artificial intelligence in the education system]. *Abaj atyndagy KazUPU Habarshysy. Pedagogika gylymdary seriyasy*, 2025, vol. 85, no. 1, pp. 53-61. https://doi.org/10.51889/2959-5762.2025.85.1.006. (In Kazakh)

Received: 27 June 2026. **Accepted:** 28 August 2026. **Published:** 30 September 2026.

Information about the authors:

Abykenova Dariya Bolatovna – PhD, Professor, Alkey Margulan Pavlodar Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 140000, Pavlodar, 60 Olzhabay Batyr Str., tel.: +77774181483, e-mail: abykenovad@ppu.edu.kz.

Abildinova Gulmira Maratovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of computer science, L.N Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 11 Pushkin Str., tel.: +77753340708, e-mail: gulmira_2181@mail.ru.

Zhanaidarov Batyrkhan Beissengaliyevich – PhD student, Alkey Margulan Pavlodar Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 140000, Pavlodar, 60 Olzhabay Batyr Str., tel.: +77056314268, e-mail: batyrkhan97@gmail.com.

Kultenova Makhabbat Tulegenovna – PhD student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 11 Pushkin Str., tel.: +77085521100, e-mail: maxabbat.k@mail.ru.*

Абыкенова Дария Болатовна – PhD, профессор, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 140000 Павлодар қ., Олжабай Батыр көш. 60, тел.: +77774181483, e-mail: abykenovad@ppu.edu.kz.

Абильдинова Гульмира Маратовна – педагогика ғылымдарының кандидаты, Информатика кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, 010000 Астана қ., Пушкин көш. 11, тел.: +77753340708, e-mail: gulmira_2181@mail.ru.

Жанайдаров Батырхан Бейсенгалиевич – PhD докторанты, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 140000 Павлодар қ., Олжабай Батыр көш. 60, тел.: +77056314268, e-mail: batyrkhan97@gmail.com.

Культенова Махаббат Тулегеновна – PhD докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, 010000 Астана қ., Пушкин көш. 11, тел.: +77085521100, e-mail: maxabbat.k@mail.ru.*

Абыкенова Дария Болатовна – PhD, профессор, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Республика Казахстан, 140000 г. Павлодар, ул. Олжабай батыра 60, тел.: +77774181483, e-mail: abykenovad@ppu.edu.kz.

Абильдинова Гульмира Маратовна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры информатики, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, 010000 г. Астана, ул. Пушкина 11, тел.: +77753340708, e-mail: gulmira_2181@mail.ru.

Жанайдаров Батырхан Бейсенгалиевич – PhD докторант, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Республика Казахстан, 140000 г. Павлодар, ул. Олжабай батыра 60, тел.: +77056314268, e-mail: batyrkhan97@gmail.com.

Культенова Махаббат Тулегеновна – PhD докторант, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, 010000 г. Астана, ул. Пушкина 11, тел.: +77085521100, e-mail: maxabbat.k@mail.ru.*

IRSTI 14.35.09
UDC: 371.3:81’373.7:81’373.45
https://doi.org/10.52269/SEPT2632029

GAMIFICATION IN PHRASEOLOGY PEDAGOGY: AN ETHNOLINGUISTIC APPROACH TO UNIVERSITY TEACHING

Arynbayeva D.Zh. – PhD student, O. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Republic of Kazakhstan.*

Yücel Gelişli – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Gazi University, Ankara, Republic of Turkey.

Khalikova N.S. – Candidate of Philological Sciences, O. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Republic of Kazakhstan.

The study examines the integration of ethnolinguistic content into the teaching of Kazakh phraseological units through game-based, interactive, and digital activities. Its relevance is determined by the need to develop instructional approaches that help students interpret the figurative meanings of phraseological units and the cultural information embedded in them. The study combined theoretical and methodological analysis with empirical data. The instructional component included quizzes, matching tasks, role-playing, competitive activities, and digital exercises. A ten-week classroom implementation involved 40 second-year students, while the subsequent online survey included a total of 81 respondents. Classroom observation and descriptive analysis of survey responses were also used. The findings indicate that students generally perceive game-based and digital activities positively and consider them useful for increasing interest and participation in phraseology lessons. Respondents also reported difficulties in understanding figurative meanings, contextual use, and ethnocultural features of phraseological units. The results reflect students’

perceptions and classroom engagement rather than objectively measured gains in learning outcomes. The study links phraseology instruction with ethnolinguistic interpretation and distinguishes the methodological roles of gamification, game-based learning, and technology-mediated interactive activities. The proposed tasks and methodological recommendations can be used to support semantic understanding, ethnocultural interpretation, and contextual use of Kazakh phraseological units in university teaching.

Keywords: *Kazakh phraseology, ethnolinguistics, gamification, game-based learning, interactive technologies, ethnocultural interpretation, university teaching.*

ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ ФРАЗЕОЛОГИЯНЫ ОҚЫТУДАҒЫ ГЕЙМИФИКАЦИЯ: ЭТНОЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ТҰРҒЫ

Арынбаева Д.Ж. – PhD докторант, Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан Республикасы.*

Юджел Гелишли – профессор, Білім және ғылым кафедрасының докторы, Гази университеті, Анкара қ., Түркия Республикасы.

Халикова Н.С. – филология ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкентқ., Қазақстан Республикасы.

Зерттеуде қазақ тіліндегі фразеологиялық бірліктерді оқыту үдерісіне этнолингвистикалық мазмұнды ойынға негізделген, интерактивті және цифрлық әрекеттер арқылы кіріктіру мәселесі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі студенттерге фразеологизмдердің ауыспалы мағыналарын және олардың құрамындағы мәдени ақпаратты түсіндіруге мүмкіндік беретін оқыту тәсілдерін іздестіру қажеттілігімен айқындалады. Зерттеуде теориялық-әдіснамалық талдау эмпирикалық деректермен ұштастырылды. Оқыту барысында викториналар, сәйкестендіру тапсырмалары, рөлдік ойындар, жарыс элементтері бар тапсырмалар және цифрлық жаттығулар қолданылды. Он апталық аудиториялық жұмысқа екінші курстың 40 студенті қатысты, ал кейін жүргізілген онлайн сауалнамаға барлығы 81 респондент қамтылды. Сонымен қатар аудиториялық бақылау және сауалнама жауаптарын сипаттамалық талдау әдістері пайдаланылды. Нәтижелер. Зерттеу нәтижелері студенттердің ойынға негізделген және цифрлық әрекеттерді жалпы оң қабылдайтынын және оларды фразеология сабақтарына қызығушылық пен белсенді қатысуды арттыруға пайдалы деп есептейтінін көрсетті. Респонденттер фразеологиялық бірліктердің ауыспалы мағынасын түсіну, оларды контексте орынды қолдану және этномәдени ерекшеліктерін анықтау барысында кездесетін қиындықтарды да атап өтті. Алынған нәтижелер оқу жетістіктеріндегі объективті өлшенген өзгерістерді емес, студенттердің қабылдауын және сабақ барысындағы белсенділігін сипаттайды. Ғылыми жаңалығы. Зерттеуде фразеологияны оқыту этнолингвистикалық интерпретациямен байланыстырылып, геймификация, ойынға негізделген оқыту және технология арқылы жүзеге асырылатын интерактивті әрекеттердің әдістемелік қызметтері ажыратылады. Практикалық маңызы. Ұсынылған тапсырмалар мен әдістемелік ұсынымдарды жоғары оқу орнында қазақ фразеологизмдерінің семантикалық мағынасын түсінуді, этномәдени тұрғыдан интерпретациялауды және оларды контексте орынды қолдануды қолдау мақсатында пайдалануға болады.

Түйінді сөздер: *қазақ фразеологиясы, этнолингвистика, геймификация, ойынға негізделген оқыту, интерактивті технологиялар, этномәдени интерпретация, жоғары мектепте оқыту.*

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАЗЕОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Арынбаева Д.Ж. – PhD докторант, Южно-Казахстанский педагогический университет им. О. Жанибекова, г. Шымкент, Республика Казахстан.*

Yücel Gelişli – профессор, доктор педагогических наук, Университет Гази, г. Анкара, Турецкая Республика.

Халикова Н.С. – кандидат филологических наук, Южно-Казахстанский педагогический университет им. О. Жанибекова, г. Шымкент, Республика Казахстан.

В исследовании рассматривается интеграция этнолингвистического содержания в процесс обучения казахским фразеологическим единицам посредством игровых, интерактивных и цифровых видов деятельности. Актуальность исследования определяется необходимостью поиска таких подходов к обучению, которые помогают студентам интерпретировать переносные значения фразеологизмов и заключённую в них культурную информацию. В работе теоретико-методологический анализ сочетался с использованием эмпирических данных. В учебный процесс были включены викторины, задания на сопоставление и распознавание, ролевые игры, задания с элементами соревнования и цифровые упражнения. В десятинедельной аудиторной работе приняли участие 40 студентов второго курса, а в последующем онлайн-опросе – в общей сложности 81 респондент.

Также использовались аудиторное наблюдение и описательный анализ ответов участников опроса. Полученные данные показывают, что студенты в целом положительно воспринимают игровые и цифровые виды деятельности и считают их полезными для повышения интереса и активности на занятиях по фразеологии. Респонденты также отметили трудности, связанные с пониманием переносных значений фразеологических единиц, их уместным употреблением в контексте и выявлением этнокультурных особенностей. Полученные результаты отражают прежде всего восприятие студентов и их учебную активность, а не объективно измеренные изменения в результатах обучения. В исследовании обучение фразеологии рассматривается во взаимосвязи с этнолингвистической интерпретацией, при этом разграничиваются методические функции геймификации, игрового обучения и интерактивных видов деятельности, реализуемых с использованием цифровых технологий. Предлагаемые задания и методические рекомендации могут использоваться в вузовском обучении для поддержки семантического понимания, этнокультурной интерпретации и контекстуального употребления казахских фразеологических единиц.

Ключевые слова: *казахская фразеология, этнолингвистика, геймификация, игровое обучение, интерактивные технологии, этнокультурная интерпретация, обучение в высшей школе.*

Introduction. In the contemporary educational landscape, the effective integration of innovative teaching methods that preserve national values while ensuring language acquisition has become a pressing necessity. In this regard, the instruction of phraseological units is of particular significance, as they serve not only as linguistic expressions but also as carriers of cultural identity, embodying the worldview and mentality of a people. Phraseology, therefore, can be regarded as a semiotic system that encapsulates collective cultural experience.

In recent years, there has been a growing interest in employing game-based technologies alongside traditional methods for teaching phraseological units in the Kazakh language. Games represent a powerful pedagogical tool, enhancing learners' emotional engagement while enabling deeper and more accessible mastery of linguistic material. The integration of game-based approaches with ethnolinguistic content in teaching phraseological units is expected to foster learners' interest in the language and broaden their understanding of the national worldview. This issue is particularly relevant today, given that the phraseological corpus reflects the historical experience, beliefs, traditions, and spiritual-cultural values of the Kazakh people.

Accordingly, the development of methodological mechanisms for teaching phraseological units through game-based technologies that emphasize their ethnolinguistic potential is of significant importance in contemporary Kazakh language instruction. The present study seeks to explore the possibilities of employing game-based learning in teaching Kazakh phraseological units, while analyzing their ethnolinguistic potential from a scientific perspective. Within the scope of the research, the figurative meaning and cultural foundations of phraseological units are described, the didactic features of game-based approaches are examined, and diverse game formats are adapted for effective instruction. Furthermore, the study presents methodological guidelines, analyzes survey responses and classroom observations obtained during the instructional implementation, and formulates practical recommendations for phraseology teaching.

In the modern educational system, the modernization of teaching technologies, particularly the effective use of game-based methods, has become a crucial mechanism for enhancing learner engagement, stimulating interest in lessons, and improving the quality of knowledge acquisition. Teaching phraseological units through games not only enriches students' vocabulary but also increases their interest in national culture and strengthens their ability to retain linguistic material. Game technologies are understood as a set of methods and techniques that involve the use of game elements or fully developed games in the learning process with the purpose of forming knowledge, skills, and competences. These technologies enhance learners' cognitive activity, facilitate the assimilation of educational material, and make the learning process more emotionally appealing.

In pedagogical practice, game technologies are typically classified into several types. Didactic games are designed to consolidate, systematize, and test knowledge; examples include «Word Competition», «Match It», and «Who Is Faster?». Role-playing games model real-life situations and develop learners' speaking, thinking, and communication skills, such as constructing dialogues or performing social roles. Business games cultivate decision-making, logical reasoning, and problem analysis in professional or everyday contexts. Creative games stimulate imagination and creative thinking, for instance through story construction, staging scenes, or creating comics. Interactive games employ modern information technologies and are organized in the form of online quizzes, digital puzzles, or virtual quests.

In teaching Kazakh phraseological units, reliance on ethnolinguistic and cultural foundations allows for a deeper understanding of the interconnection between language and cognition. The nature of phraseological units, their meaning-forming function, and their cognitive and cultural significance have been widely discussed in the works of numerous scholars.

In Russian linguistics, the study of phraseology has been extensively developed in the works of prominent researchers. Among the classical contributions, V.V. Vinogradov in his monograph «On the Language of Artistic Literature» analyzed the role of phraseological units in artistic texts, emphasizing their function in conveying imagery and expressiveness. N.M. Shansky, in «Phraseology of the Modern Russian

Language», systematized the theoretical foundations of Russian phraseology and proposed a classification of its types. V. P. Zhukov, in «Russian Phraseology», provided a comprehensive description of the structural and semantic characteristics of set expressions. M.T. Telenkova, in her textbook «Course of the Russian Language: Phraseology», emphasized the importance of phraseology as an integral component of the linguistic system and discussed methodological approaches to its teaching. Similarly, V.L. Arkhangelsky, in «Russian Phraseology», offered a scientific explanation of the system of phraseological units and the laws governing their origin and development. These works laid the foundation for the study of semantic integrity, structural properties, and functional scope of phraseological units.

In subsequent decades, new approaches emerged, expanding the theoretical and practical scope of phraseological research. A.V. Kunin advanced comparative studies in phraseology and contributed to the compilation of phraseological dictionaries. V.N. Telia explored the cultural and national essence of phraseological units, focusing on their semantic, pragmatic, and linguocultural dimensions. E.A. Bryzgunova studied intonation and expressive nuances in phraseology. A.N. Baranov investigated cognitive and discourse aspects of phraseological expressions, while D.O. Dobrovol'skij became one of the leading representatives of contemporary cognitive phraseology with international recognition. E. F. Arsent'eva is noted for her contributions to bilingual phraseological dictionaries and the study of translation aspects of phraseology.

In Kazakh linguistics, a major contribution to the systematic study of phraseology was made by I. Kenesbaev. His Kazakh Phraseological Dictionary systematized Kazakh phraseological units and provided a theoretical discussion of their classification, meaning, structural features, and usage [1, pp. 589–621]. Further studies in Kazakh linguistics have examined phraseological and ethnocultural units in relation to national worldview and cultural knowledge. In her monograph Kazakh Phraseology: Within the Linguistic Paradigm, G. Smagulova analyzes phraseological units from ethnolinguistic, cognitive, and national-cultural perspectives, emphasizing their role in representing culturally grounded knowledge [2, pp. 44–57]. Similarly, Zh. Mankeeva considers language as a system of signs reflecting national consciousness, worldview, culture, history, and ethnic identity, and emphasizes the importance of analyzing linguistic units within ethnolinguistic and linguocultural frameworks [3, pp. 3, 21].

In the present study, ethnolinguistic competence is understood as the ability to recognize and interpret the figurative meaning of phraseological units, explain their ethnocultural motivation and national-cultural connotations, and use them appropriately in context. For instructional purposes, this competence is considered through three interrelated dimensions: semantic understanding, ethnocultural interpretation, and contextual use of phraseological units. The proposed learning activities were designed to support these dimensions rather than to provide a standardized measurement of ethnolinguistic competence.

In the field of teaching methodology, the works of G.Q. Qosymova and S.R. Rakhmetova [4] contribute to the methodological study of teaching Kazakh vocabulary and phraseology by combining theoretical explanation with practical language-learning activities. Z.Kh. Saidova examines phraseologization as a cognitive process, focusing on the mechanisms through which linguistic and cognitive structures interact in the formation and interpretation of phraseological meaning [5, pp. 22–26].

The theoretical basis for the application of game-based activities in phraseology instruction also draws on communicative approaches to language teaching, particularly I.L. Bim's emphasis on motivated speech actions aimed at solving communicative tasks [6, p. 9] and E.I. Passov's formulation of the communicative method and its core methodological principles [7, pp. 32–43]. In the present study, the concepts of gamification, game-based learning, and interactive technologies are used as related but methodologically distinct terms. Gamification refers to the incorporation of game-design elements into activities that are not games in themselves [8, p. 10]. In educational contexts, such elements are added to existing learning activities primarily to increase motivation, engagement, and participation [9, p. 26; 10, p. 14]. Game-based learning, by contrast, involves learning through gameplay in which educational objectives are integrated into the structure of the game or game-based task [11, p. 259].The term interactive technologies is used more broadly in this study to refer to digital and technology-mediated tools, including online quizzes, multimedia resources, mobile applications, and interactive exercises. Such tools may support gamification or game-based learning when they incorporate game elements, but they are not synonymous with either concept.

In grounding the methodology of teaching Kazakh phraseological units, this study draws upon the aforementioned scholarship, which views phraseology as a linguistic code imbued with ethnolinguistic and cognitive-cultural dimensions. While Russian classics such as V.V. Vinogradov and N.M. Shansky approached phraseology from the perspective of semantic integrity and structural precision, Kazakh scholars have further developed the ethnolinguistic dimension of the field. Building on these theoretical foundations, the present research proposes the integration of game-based technologies into phraseological instruction as a synthesis of theoretical inquiry and practical application. This approach is designed to foster learners' linguistic, social, and intercultural competence.

Game-based technologies hold significant importance not only in psychology and pedagogy but also in the field of language education. Theoretical and practical studies in this domain emphasize the role of games in personal development, their effectiveness in the learning process, and their capacity to enhance learners' cognitive engagement. In their study «The Game as an Effective Method of Teaching the Kazakh Language», A.Sh. Smailova and B.O. Rakhymbayeva examine the pedagogical potential of game techno-

logies in Kazakh language teaching [12, pp. 122–126]. The authors emphasize that game-based activities can support students' interest and motivation, contribute to vocabulary development, and provide opportunities for developing communicative and speaking skills [12, pp. 123, 126]. The study also highlights the motivational, communicative, and developmental functions of games in language learning [12, pp. 122–126].

Similarly, T.B. Mautbayeva, in her article «The Use of Game Technologies in Learning the Kazakh Language», explores the effectiveness of game-based methods in language education. She argues that game elements not only increase students' interest in lessons but also contribute to the development of communicative competence. The study shows that the use of games enhances learner activity, expands vocabulary, and improves speaking skills. This work underlines the practical significance of implementing game-based technologies in the methodology of teaching Kazakh.

The application of game-based technologies in the educational process provides an effective means of stimulating learners' cognitive activity, increasing motivation, and facilitating the acquisition of learning material. Through games, students not only acquire knowledge but also develop communicative skills, enhance creativity, and adapt to collaborative learning. This approach is particularly effective in language teaching, as learners practice free speech, apply new vocabulary in real contexts, and gain confidence in expressing their ideas. Consequently, game-based technologies revitalize the learning process, making it more interactive, engaging, and pedagogically efficient.

Aim and objectives. The aim of the study is to examine the methodological potential of gamification, game-based learning, and digital interactive activities in teaching Kazakh phraseological units within an ethnolinguistic framework. The objectives are to clarify the ethnocultural content of phraseological units, distinguish the methodological roles of gamification, game-based learning, and interactive technologies, adapt selected activities for phraseology instruction, and analyze students' perceptions of their use in the learning process.

Materials and Methods. In accordance with the research objectives, theoretical and methodological analysis, questionnaire survey, classroom observation, descriptive analysis, and ethnolinguistic analysis were employed. These methods were used to examine the methodological potential of gamification, game-based activities, and digital technologies in teaching Kazakh phraseological units and to identify students' perceptions of these approaches.

The study material consisted of Kazakh phraseological units with ethnocultural content. The phraseological units were selected with consideration of their semantic, figurative, and cultural characteristics and were adapted for instructional activities. The selected units reflected elements of the Kazakh national worldview, traditions, everyday life, cultural experience, and value system.

The empirical part of the study was conducted during the 2024–2025 academic year at the Department of Kazakh Language and Literature, Faculty of Philology. The main practical work involved 40 second-year students of the 6B01701 – Training of Teachers of Kazakh Language and Literature educational program from groups 1701-23 and 1701-33. The study was carried out within the course «Lexicology and Phraseology of the Modern Kazakh Language». Game-based, interactive, and digital activities related to the teaching of phraseological units were incorporated into regular classroom instruction over a period of ten weeks.

During the implementation of game technologies, interactive techniques such as «Find the Phraseological Unit», «Matching Task», «Multiple-Choice Quiz», and «Role-Playing Game» were applied. These activities aimed to enhance students' linguistic and cultural awareness, enabling them to comprehend the inner meanings and national motivations of phraseological expressions.

Following the ten-week instructional period, an online questionnaire consisting of 11 questions was administered. A total of 81 students participated in the survey. Of these, 40 were second-year students of the 6B01701 – Training of Teachers of Kazakh Language and Literature educational program who had directly participated in the ten-week classroom activities described above. To obtain a broader view of students' attitudes toward the use of gamification and digital technologies in teaching phraseology, the survey also included third- and fourth-year students of the 6B01701 educational program as well as students of the 6B02302 – Philology educational program. One respondent did not indicate age but completed all other questionnaire items; therefore, the respondent's answers were retained in the overall analysis. The questionnaire addressed students' phraseological knowledge, learning difficulties, preferred teaching methods, attitudes toward game-based and digital activities, supplementary learning resources, and suggestions for improving the teaching of phraseology.

In addition, an ethnolinguistic analysis was conducted to identify national and cultural connotations embedded in phraseological units. During the ten-week instructional period, classroom observation was used to examine students' participation, engagement, and cognitive interest while completing game-based and digital activities. These observations were used as supplementary qualitative data alongside the questionnaire results.

Results and Analysis. According to Kazakh ethnolinguistics scholar Zh. Baiteliyeva, phraseological units reflect the national and mental characteristics of a people and preserve information about their material, spiritual, and cultural life. Their figurative foundations may encode historical experience, worldview, everyday life, customs, and other ethnocultural features, which makes their ethnolinguistic analysis particularly significant [13, pp. 47–48].

From this perspective, the application of game-based technologies in teaching phraseological units from an ethnolinguistic standpoint acquires particular importance. To effectively master the implicit meanings and cultural-cognitive content of phraseological expressions, learners need interactive methods that foster cognitive engagement and linguistic curiosity. Tasks structured with game elements encourage learners to think creatively, collaborate in groups, and interpret linguistic units within a national-cultural context. Beyond the acquisition of linguistic material, such an approach also facilitates the internalization of ethnic consciousness, traditional worldview, and culturally specific figurative thinking patterns.

One such approach is gamification, which refers to the incorporation of selected game-design elements into learning activities that are not games in themselves. In phraseology instruction, these elements may include competition, points, challenges, immediate feedback, or task progression. In the present study, gamification is therefore distinguished from game-based learning, in which the learning activity itself is organized as a game or game-based task [9, p. 26; 10, p. 14; 8, p. 10; 11, p. 259].

In educational practice, gamification has also been discussed as a means of sustaining learners' attention, stimulating interest, and supporting engagement in the learning process [16, p. 347].

The following tables present examples of traditional phraseology tasks and their adaptation into game-based and technology-mediated interactive formats. The tasks were aligned with these dimensions: identification and matching activities addressed semantic understanding, tasks involving cultural background and origins focused on ethnocultural interpretation, while sentence construction, dialogue, and role-play activities supported contextual use.

Table 1. – Traditional Phraseology Tasks

№	Task Title	Content
1	Matching Meaning	Matching ethnophraseological units with their meanings or situational contexts
2	Text Construction	Writing a short text or dialogue using 3–5 ethnophraseological units
3	Identifying Origin	Exploring the historical and cultural background of phraseological units and providing explanations

Table 2. – Game-Based Learning Tasks

№	Task Title	Content
1	«Find the Odd One Out»	4–5 expressions are given, and one of them is not an ethnophraseologism – the task is to identify the odd one and justify the choice
2	«Phraseo-Lottery»	Completing the phrase by filling in words hidden with a pencil and explaining its meaning
3	«Who is Faster?»	Writing down as many ethnophraseological units as possible on a given topic within a limited time
4	«Role-Play»	Performing a short stage scene based on a specific tradition or event, using ethnophraseological units in dialogue

Table 3. – Technology-Mediated Interactive Tasks

№	Task Title	Content
1	Matching with Pictures	Matching an ethnophraseological unit with a digital image and explaining its cultural meaning or origin
2	Audio Dictation	Writing down ethnophraseological units presented in audio form, followed by analyzing their meaning
3	Online Quiz	Conducting a test on phraseological units using platforms such as Kahoot or Quizizz
4	Video Project	Creating a short video clip about the origin and cultural background of a particular ethnophraseologism

As the empirical part of the research, a survey was conducted to examine students' perceptions of game-based and digital technologies in teaching phraseological units and to identify the extent to which these approaches were considered engaging and useful by the respondents. A total of 81 students participated in the survey, including students from the 6B01701 – Training of Teachers of Kazakh Language and Literature and 6B02302 – Philology educational programs. The questionnaire consisted of 11 questions concerning phraseological knowledge, perceived learning difficulties, preferred teaching methods, supplementary resources, and students' suggestions.

A majority of respondents (61.7%) considered knowledge of phraseological units to be important for their future professional activity. This result suggests that many respondents recognize the communicative and cultural value of phraseological knowledge.

When asked to self-assess their knowledge of phraseological units, respondents reported the following levels: 65% – intermediate, 25% – advanced, and 10% – basic.

In terms of learning difficulties, students most frequently reported challenges in understanding the figurative meanings of phraseological units, using them appropriately in context, and identifying their ethnolinguistic features. These responses suggest the value of combining theoretical explanation with practical and contextualized activities.

When asked which teaching methods they considered most useful for learning phraseological units, respondents indicated the following preferences: practical tasks and game-based activities – 82.6%, context-based learning through texts – 10%, and lecture-based explanation – 7.5%.

In response to the question, «What could enhance your interest in learning phraseological units?», students provided the following suggestions.

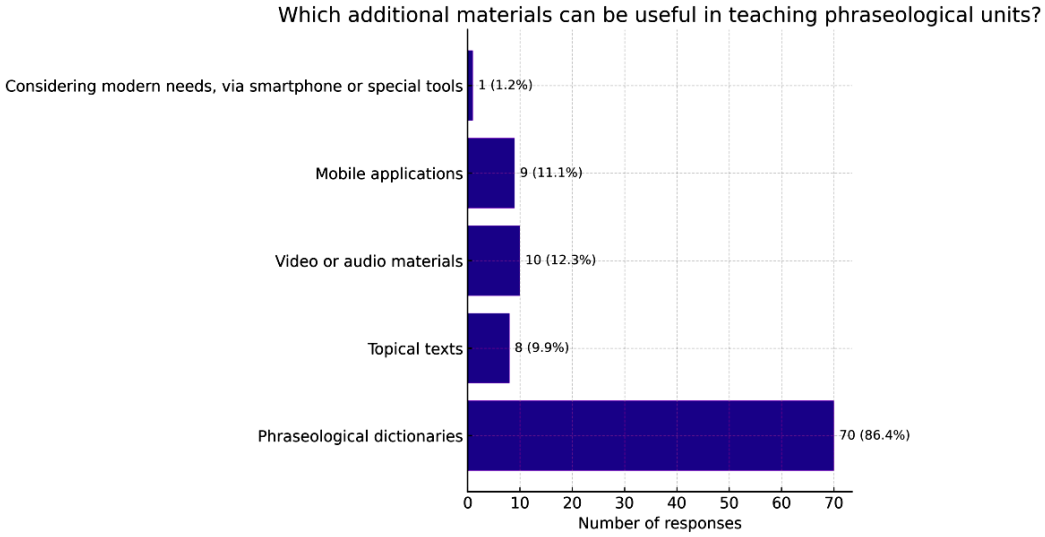
Figure 1 – Percentage distribution of respondents' answers to the question: «What factors can enhance interest in learning phraseological units?»

The survey responses indicate that students generally perceive game-based learning activities as an engaging approach to learning phraseological units. The respondents' answers suggest that the inclusion of game elements may increase their interest and encourage more active participation in learning activities. In the context of phraseology teaching, such activities may also support students' attention to both the linguistic meaning and the ethnocultural content of phraseological units. These findings reflect students' positive perceptions of game-based learning rather than an objective measurement of its effect on learning outcomes.

The survey results indicate that 85% of respondents consider knowledge of phraseological units important for vocabulary development. This finding reflects students' recognition of the linguistic and cultural value of phraseological knowledge.

In response to the question, «What supplementary materials do you consider useful in the teaching of phraseological units?» learners provided answers that are summarized in the diagram below

Figure 2 – Percentage distribution of respondents' answers to the question: «What supplementary materials could be useful in teaching phraseological units?»



As the survey results indicate, the majority of students emphasized the importance of using phraseological dictionaries in the teaching of phraseological units and also considered modern technologies – particularly video and audio resources, as well as mobile applications – to be useful supplementary learning tools.

Discussion. The integration of explanatory, phraseological, and etymological dictionaries into classroom instruction can play an important role in teaching phraseological units. While the instructor's oral explanation provides initial guidance, the use of dictionaries can deepen students' understanding of lexical

and phraseological meanings and support more systematic engagement with the material. In this regard, methodological scholars B. Ysqaq and E. Khudaibergenov illustrate that the fixed expression «äy der äje, qoy der qojajoq» has been in use since ancient times, and although its meaning is generally understood by native speakers, the explanatory dictionary defines «äje" as "a respected and honored person in the village». Thus, the word in this idiom does not correspond to its literal dictionary meaning, which demonstrates the importance of dictionary-based explanations in clarifying phraseological semantics [15,102].

For this purpose, it is advisable to combine and actively use reference works such as The Etymological Dictionary of the Kazakh Language, A. Nurmaghambetov's Five Hundred and Five Words, R. Syzdyqova's Words Speak, The Explanatory Dictionary of the Kazakh Language, I. Kenesbaev's Dictionary of Kazakh Phraseologisms, R. Avakova's Phraseosemantics, and G. Smaghulova's Dictionary of Synonymous Phraseologisms. One possible instructional approach is to assign students a dedicated «dictionary notebook» in which they record phraseological units and participate in activities or competitions based on the quantity and quality of the collected material. When competition, challenges, or similar game elements are added to this otherwise non-game learning activity, the task can be regarded as incorporating elements of gamifycation.

Furthermore, modern digital technologies, including mobile applications, can provide additional opportunities for working with the ethnolinguistic dimension of phraseological units. In the present study, such digital resources are treated as technology-mediated interactive tools rather than as gamification in themselves. When they incorporate elements such as points, challenges, competition, or immediate feedback, they may also support gamified learning activities. This interpretation is consistent with the findings of A. Oraz and K.T. Malikov, who note that the appropriate use of mobile applications in the learning process can contribute to the reinforcement of linguistic material [16, p. 211].

The open-ended responses also provided additional insight into students' preferences. Among the recurring suggestions were the inclusion of phraseological units in regular classroom activities through games, the organization of creative competitions, and the more frequent use of phraseological expressions in tasks aimed at vocabulary development. One respondent noted that engaging and game-based activities could encourage participation even among students who are usually less active during lessons. These comments further illustrate the generally positive attitudes toward interactive forms of phraseology instruction identified in the survey.

Overall, the respondents' preferences suggest that phraseology instruction may benefit from combining dictionary-based work with contextual, visual, multimedia, and game-based activities rather than relying on a single instructional format.

When teaching phraseological units, instructors should not only present them as expressive and figurative linguistic tools but also guide students toward using them accurately and contextually. Special emphasis should be placed on pair and group activities, discussions, and debates, where correct and stylistically appropriate use of idioms is crucial. In this regard, visual aids, illustrations, and video materials can be integrated into lesson structures to diversify the ways in which students engage with phraseological units and their contextual meanings.

For instance, exercises may include identifying phraseological units in texts, explaining their meanings, composing sentences or dialogues using selected phraseological units, and producing context-based statements in which these expressions are used appropriately. In practice, students were provided with selected phraseological units, their meanings were explained, and learners were asked to compose their own sentences using them. This combination of explanation and active application was used to support students' understanding of phraseological meanings and their contextual use.

The following phraseological units were selected for classroom practice:

Table 4. – Constructing sentences by explaining the meanings of phraseological units

Phraseological unit	Meaning (literal + figurative)	Usage (example)
Айы оңынан туды (His moon rose on the right side)	Good fortune, luck favored (to be fortunate)	Айы оңынан туып, тез жетістікке жетті. (He was fortunate and quickly achieved success.)
Қырық жамау жүрек (A heart patched forty times)	A wounded soul, emotionally scarred	Қырық жамау жүрегімен ешкімге реніш айтпады. (Despite his wounded heart, he voiced no resentment to anyone.)
Тілге сөз түспеу (Words do not fall on the tongue)	To be at a loss for words (unable to respond)	Тосыннан сұрақ қойғанда, тілге сөз түспеді. (When asked an unexpected question, he was at a loss for words.)
Жүрегінің түгі бар (There is hair on his heart)	Brave, courageous (fearlessperson)	Жүрегінің түгі бар жігіт ештеңеден қаймықпады. (The courageous young man feared nothing.)
Қол ұшын берді (Gave a helping hand)	Helped, assisted	Ауыр жағдайда қалған досына қол ұшын берді. (He gave a helping hand to his friend in a difficult situation.)

M. Ryskulov, a researcher of teaching phraseological units from a cognitive perspective, emphasizes that in order not only to understand the meaning of phraseological expressions but also to master their appropriate use, learners should be engaged in various games and improvisational exercises. For instance, students are presented with distorted or incorrectly used phraseological units and are required to identify their correct versions: tel qoshakanday (correct form: tel qozyday), baka zhüris (correct form: tasbaka zhüris), attan tüskennedei (correct form: tüyeden tüskendei), bienin tügimen, tüienin bügimen (correct form: tüieni tügimen, bieni bügimen), tüiedei tüimedei etti (correct form: tüimedeyi tüiedei etti), qaskyr bulang'a saldy (correct form: tülki bulang'a saldy), ürikken zhylqydai qamaldy (correct form: ürikken qoidaı qamaldy), üiden shyqqan suwirdai (correct form: innen shyqqan suwirdai), aitqanyn eki etti (correct form: aitqanyn eki etpedi), alpys tamyry iidi (correct form: alpys eki tamyry iidi), altyn malta as bolmady (correct form: alty malta as bolmady), bir qyrly, segiz syrly (correct form: bir syrly, segiz qyrly), etc. [17]. Such game-based exercises can be used to draw learners' attention to the correct form and meaning of phraseological units while making the learning process more engaging.

The findings of the study suggest that students generally respond positively to the use of game-based activities in phraseology instruction. The survey responses and classroom observations indicate that such activities may support student engagement and encourage attention to both the linguistic meaning and the ethnocultural content of phraseological units. These results should be interpreted as evidence of students' perceptions and classroom engagement rather than as a direct measurement of gains in linguistic or ethnolinguistic competence.

Conclusion. The findings of the study suggest that game-based and digital activities can be meaningfully incorporated into the teaching of Kazakh phraseological units, particularly when attention is given to their ethnolinguistic and cultural content. The theoretical analysis and survey results indicate that phraseological units should be considered not only as linguistic expressions but also as carriers of ethnocultural information. Students' responses showed generally positive attitudes toward interactive and game-based forms of phraseology instruction and toward activities that draw attention to the cultural meanings of phraseological units.

Based on the theoretical analysis, classroom activities, and students' responses, the following methodological recommendations can be considered when teaching phraseological units with an ethnolinguistic focus:

- explain the meanings of phraseological units not only from a linguistic but also from a cultural and cognitive perspective;
- incorporate interactive game formats (quizzes, matching tasks, role-playing games) to increase learner engagement;
- apply modern digital resources and mobile applications as innovative tools for teaching phraseological units;
- utilize visual materials (infographics, animations, video lessons) to support the presentation and contextualization of phraseological content;
- integrate project-based and group activities with game elements that highlight ethnolinguistic dimensions.

Taken together, these recommendations reflect the respondents' generally positive attitudes toward the use of game-based, digital, and interactive activities in phraseology instruction. The survey responses suggest that students value learning formats that combine phraseological meaning with contextual and cultural interpretation. However, the present study did not directly measure changes in communicative, linguistic, or ethnolinguistic competence; therefore, the findings should be interpreted primarily in terms of students' perceptions, preferences, and classroom engagement.

Overall, the study indicates that game-based and digital activities have methodological potential for teaching phraseological units within an ethnolinguistic framework, particularly as tools for supporting student engagement and drawing attention to the cultural meanings of phraseological expressions. Since the present study focused primarily on students' perceptions and classroom observations, further research is needed to examine learning outcomes through objective measures, including pre- and post-assessment and comparative research designs. Future studies may also explore the use of digital game platforms, interactive maps, and online quizzes as part of a more comprehensive methodology for phraseology teaching.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

REFERENCES:

1. **Kenesbaev I. Kazak tilinin frazeologiyalyk sozdigi** [Phraseological dictionary of the Kazakh language]. Almaty, Gylym, 1977, 712 p. (In Kazakh)

2. **Smagulova G.N. Kazak frazeologiyasy lingvistikalyk paradigmalarda** [Kazakh phraseology in linguistic paradigms]. Eltanym, Almaty, 2020, 256 p. (In Kazakh)

3. **Mankeeva Zh.A. Kazak tilindegi etnomadeni ataulardyn tanymdyk negizderi** [Cognitive foundations of ethnocultural nominations in the Kazakh language]. Almaty, Zhibek Zholy, 2008, 354 p. (In Kazakh)

4. **Kosymova G.K., Rakhmetova S.R. Kazak tilin okytu adistemesi** [Methods of teaching the Kazakh language]. Almaty, Bilim, 2011, 240 p. (In Kazakh)

5. **Saidova Z. K. Phraseologization as cognitive process.** *International Journal of Culture and Modernity,* 2021,vol.1, pp. 22–26.

6. **Bim I.L. Teoriya i praktika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole: Problemy' i perspektivy'** [Theory and practice of teaching German in secondary school: Problems and prospects]. Prosveshhenie, Moscow, 1988, 256 p. (In Russian)

7. **Passov E.I. Kommunikativny'j metod obucheniya inoyazy'chnomu govoreniyu** [Communicative method of teaching foreign-language speaking]. Moscow, Prosveshhenie, 2nd ed., 1991, 223 p. (In Russian)

8. **Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: Defining «gamification».** *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 2011, pp.9–15. Available at: https://doi.org/10.1145/2181037.2181040 (accessed 15 February 2026).

9. **Dichev C., Dicheva D. Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review** *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2017, vol. 14, art. 9, pp. 1–36. DOI:10.1186/s41239-017-0042-5.

10. **Seaborn K., Fels D.I. Gamification in theory and action.** *A survey, International Journal of Human-Computer Studies*, 2015, vol. 74, pp. 14–31. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2014.09.006.

11. **Plass J.L., Homer B.D., Kinzer C.K. Foundations of game-based learning,** *Educational Psychologist*, 2015, vol. 50(4), pp. 258–283. DOI:10.1080/00461520.2015.1122533.

12. **Smailova A.Sh., Rakhymbayeva B.O. The game as an effective method of teaching the Kazakh language,** *Bulletin of Karaganda University. Philology Series*, 2022, vol.108, no.4, pp. 122–127. DOI: 10.31489/2022Ph4/122-127.

13. **Baitelieva Zh.D. Kazak etnolingvistikasy** [Kazakh ethnolinguistics]. Almaty, Suleyman Demirel University, 2011, 109 p. (In Kazakh)

14. **Abisheva Zh.M., Razakhova B.Sh. Bilim berudegi geimifikatsiya** [Gamification in education]. *Proceedings of the X International Conference "TURKLANG 2022: Computer Processing of Turkic Languages"*, Astana, 2022, pp. 342–351. Available at: https://repository.enu.kz/. (accessed 15 February 2026) (In Kazakh)

15. **Ysqaq B., Khudaibergenov E. Leksikany okytudyn innovatsiyalyk adistemesi** [Innovative methods of teaching vocabulary]. Shymkent, Nurbook, 2022, 130 p. (In Kazakh)

16. **Oraz A.N., Malikov K.T. Kazak tilin uiretude mobil'di kosymshalardy paidalanudyn tiimdiligi** [The effectiveness of using mobile applications in teaching the Kazakh language]. *Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Philology Series*, 2023, vol. 144, no.3, pp. 203–215. DOI:10.32523/2616-678X-2023-144-3-203-215. (In Kazakh)

17. **Ryskulov M.A. Frazeologizmderdi kognitivti turgydan okytu – okushylardyn sheshen soileu kabiletin damytudyn negizi** [Teaching phraseology from a cognitive perspective as a basis for developing students' eloquent speech]. *Bilim–Obrazovanie*, 2025, vol. 112, no. 1, pp. 128–138. DOI:10.59941/2960-0642-2025-1-128-138. (In Kazakh)

Received: 03 June 2026. **Accepted:** 05 July 2026. **Published:** 30 September 2026.

Information about the authors:

Arynbayeva Dildakul Zhanaidarovna – PhD student, "8D01701 training of a teacher of the Kazakh language and literature" educational program, O. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 160000, Shymkent, 13 A. Baitursynov Str. 13, tel.: 87023154000, e-mail: dildagul.aryn@mail.ru, ORCID ID: https://orcid.org/0009-0003-9468-1176.*

Yücel Gelişli – Doctor of Pedagogical Studies, Professor, Gazi University, Republic of Turkey, 06500 Ankara, 6/1 Bandyrma Str., tel.: +90 312 202 17 62, e-mail: gelisli@gazi.edu.tr, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2816-3621.

Khalikova Nurila Satybaldiyevna – Candidate of Philological Sciences, O. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 160000, Shymkent, 13 A. Baitursynov Str., tel.: 87755966530, e-mail:khalikova_nurila1976@mail.ru, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1360-0131.

Арынбаева Ділдәгүл Жанайдарқызы – PhD докторант, "8D01701 Қазақ тілі мен әдебиеті педагогін даярлау" білім беру бағдарламасы, Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 160000 Шымкент қ., А. Байтұрсынов көш. 13, ORCID ID : https://orcid.org/0009-0003-9468-1176, Тел.: 87023154000, e-mail:dildagul.aryn@mail.ru.*

Гелишли Юджел – профессор, Білім және ғылым кафедрасының докторы, Гази университеті, Түркия Республикасы, 06500 Анкара қ, Бандырма көш. 6/1,ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2816-3621, тел.: +90 312 202 17 62, e-mail:gelisli@gazi.edu.tr.

Халикова Нурила Сатыбалдықызы – филология ғылымдарының кандидаты, Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 160000 Шымкент қ., А. Байтұрсынов көш. 13, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1360-0131, Тел.: 87755966530, e-mail: khalikova_nurila1976@mail.ru.

Арынбаева Дильдакуль Жанайдаровна – PhD докторант, образовательная программа «8D01701 – Подготовка учителей казахского языка и литературы», Южно-Казахстанский педагогический университет им. О. Жанибекова, Республика Казахстан, 160000 г. Шымкент, ул. А. Байтурсынова, 13, тел.: 87023154000, e-mail: dildagul.aryn@mail.ru, ORCIDID: https://orcid.org/0009-0003-9468-1176.*

Гелишли Юджел – профессор, доктор педагогических наук, Университет Гази, Турецкая Республика, 06500 г. Анкара, ул. Бандырма 6/1, тел.: +90 312 202 17 62, e-mail:gelisli@gazi.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2816-3621.

Халикова Нурила Сатыбалдиевна – кандидат филологических наук, Южно-Казахстанский педагогический университет им. О. Жанибекова, Республика Казахстан, 160000 г. Шымкент, ул. А. Байтурсынова, 13, тел.: 87755966530, e-mail: khalikova_nurila1976@mail.ru, ORCIDID: https://orcid.org/0000-0002-1360-0131.

ХҒТАР 14.29.41
ӘОЖ 376.42
https://doi.org/10.52269/SEPT2632039

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ТҰРМЫСТЫҚ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУДА ИММЕРСИВТІ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ: ҚАЗІРГІ ЗЕРТТЕУЛЕРГЕ ШОЛУ

Бегежанова Р.К. – PhD докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.*

Жиенбаева Н.Б. – психология ғылымдарының докторы, профессор зерттеуші, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.

Білім беруді цифрландыру зияты зақымдалған балалардың әлеуметттік-тұрмыстық дағдыларын қалыптастырудың нәтижелілігін арттыратын педагогикалық шешімдерге деген сұранысты күшейтуде. Мақаланың мақсаты – осы санаттағы білім алушылармен жүргізілетін түзете-дамыту жұмысында иммерсивті технологияларды (виртуалды, толықтырылған және аралас шындықты) қолдануға арналған отандық және шетелдік зерттеулерге аналитикалық шолу жасау. Зерттеу материалы ретінде рецензияланатын журналдарда жарияланған еңбектер мен ғылыми дерекқорлардағы жарияланымдар пайдаланылды. Зерттеу барысында теориялық талдау, салыстыру және дереккөздерді жүйелеу әдістері қолданылды. Күнделікті өмірлік іс-әрекет дағдыларын қалыптастырудың теориялық негіздері (мәдени-тарихи, нейропсихологиялық және дизонтогенетикалық тәсілдер) қарастырылады, сондай-ақ иммерсивті орталардың білім барысында мазасыздық деңгейін төмендетуге ықпалын көрсететін S. Parsons пен S. Cobb, J. Radianti және әріптестері, G. Makransky мен G.B. Petersen және басқа да авторлардың зерттеулері қорытындыланды. Иммерсивті оқытудың педагогикалық әсерлері (уәждемелік, когнитивтік, мінез-құлықтық және әлеуметтік) айқындалып, енгізу шектеулері белгіленді: бейімделген әдістемелердің жеткіліксіздігі, педагогтерді арнайы даярлау қажеттілігі және сенсорлық артық жүктеме қаупі. Мақаланың практикалық маңыздылығы әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларды дамытуда иммерсивті технологияларды қолданудың дәлелді бағыттарын жүйелеуінде және арнайы білім беру жүйесінде түзете дамыту бағдарламаларын жобалауға арналған бағдарларды айқындауында көрініс табады.

Түйінді сөздер: *арнайы білім беру, иммерсивті технологиялар, зияты зақымдалған балалар, әлеуметтік-тұрмыстық дағдылар, виртуалды шындық.*

ПРИМЕНЕНИЕ ИММЕРСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Бегежанова Р.К. – PhD докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.*

Жиенбаева Н.Б. – доктор психологических наук, профессор-исследователь, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.

Цифровизация образования усиливает запрос на педагогические решения, повышающие результативность формирования социально-бытовых навыков у детей с нарушениями интеллекта. Цель статьи – выполнить аналитический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных применению иммерсивных технологий (виртуальной, дополненной и смешанной реальности) в коррекционно-развивающей работе с данной категорией обучающихся. Материалом исследования послужили публикации из рецензируемых журналов и научных баз данных. Использованы методы теоретического анализа, сопоставления и систематизации источников. Рассматриваются теоретические основания формирования навыков повседневной жизнедеятельности (культурно-исторический, нейропсихологический и дизонтогенетический подходы), а также

обобщаются результаты исследований S. Parsons и S. Cobb, J. Radianti и соавторов, G. Makransky и G.B. Petersen и др., отражающие влияние иммерсивных сред на вовлеченность, понимание последовательность действий и снижение тревожности при освоении жизненных умений. Выделены педагогические эффекты иммерсивного обучения (мотивационные, когнитивные, поведенческие и социальные) и обозначены ограничения внедрения: дефицит адаптированных методик, необходимость подготовки педагогов и риски сенсорной перегрузки. Практическая значимость статьи состоит в систематизации доказательных направлений применения иммерсивных технологий для развития социально-бытовых навыков и формулировании ориентиров для проектирования коррекционно-развивающих программ в системе специального образования.

Ключевые слова: *специальное образование, иммерсивные технологии, дети с нарушениями интеллекта, социально-бытовые навыки, виртуальная реальность.*

THE USE OF IMMERSIVE TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND DAILY LIVING SKILLS IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: A REVIEW OF CONTEMPORARY RESEARCH

Begezhanova R.K. – PhD student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.*

Zhiyenbayeva N.B. – Doctor of Psychological Sciences, Research Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.

The digitalization of education has intensified the demand for pedagogical solutions that enhance the effectiveness of developing social and daily lining skills in children with intellectual disabilities. The purpose of this article is to provide an analitycal review of domestic and international studies focused on the application of immersive technologies (virtual, augmented and mixed reality) in educational and developmental work with this group of learners. The research material consists of publications from peer-reviewed journals and scientific databases. Methods of theoretical analysis, comparison and systematization of sources were employed. The paper examines the theoretical foundations of developing daily living skills (cultural-historical, neuropsychological, and dysontogenetic approaches) and synthesizes the findings of studies by S. Parsons and S. Cobb, J. Radianti et al., G. Makransky and G.B. Petersen, among others, which demonstrate the impact of immersive environments on learner engagement, understanding of action sequences, and reduction of anxiety in the acquisition of life skills. The pedagogical effects of immersive learning (motivational, cognitive, behavioral, and social) are identified, and key limitations of implementation are outlined, including a lack of adapted methodologies, the need for teacher training, and risks of sensory overload. The practical significance of the article lies in systematizing evidence-based directions for the use of immersive technologies in developing social and daily skills and in formulating guidelines for the design of corrective and developmental programs within special education system.

Keywords: *special education, immersive technologies, children with intellectual disabilities, social and daily-living skills, virtual reality.*

Кіріспе. Зияты зақымдалған балаларда әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларды қалыптастыру әлеуметтік бейімделу мен автономдылықтың базалық ресурсы ретінде қарастырылады. Арнайы педагогика мен даму психологиясының теориялық негіздері зият зақымдануы жағдайында әрекеттерді бағдарламалау мақсатты сақтау өзін-өзі бақылау және дағдыны жаңа жағдайларға көшіру үдерістерінің қиындайтынын көрсетеді бұл өмірлік дағдыларды оқытуды ұзақ мерзімді және жүйелі қолдауды талап ететін процесс [1, б. 52-57; 2, б. 75-80; 3, б. 112-118].

Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи тәсілі баланың дамуындағы әлеуметтік өзара әрекет пен іс-әрекеттің жанамалану рөлін айқындайды, бұл түзете-дамыту оқытуын құру үшін қағидатты мәнге ие [1, б. 52-57]. А.Р. Лурияның нейропсихологиялық көзқарасты реттеу тапшылығының, әрекеттерді бірізді орындаудың және мінез-құлықты бақылаудың механизмдерін түсіндіруге мүмкіндік береді [2, б. 75-80]. В.В. Лебединскийдің дизонтогенез тұжырымдамасы даму бұзылыстарының жүйелілігін және мақсатты педагогикалық ықпалдың қажеттілігін атап көрсетеді [3, б. 112-118].

Қолданбалы түрде өмірлік құзыреттілік пен өмір әрекетінің дағдыларын қалыптастыру мәселелері Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына, Д.А. Виткаускайте, А.К. Рсалдинова және басқа авторлардың еңбектерінде қарастырылып, олар оқытудың кезеңділігі, көрнекілігі, вариативті қайталау және дағдыны әртүрлі контекстерде бекіту қажеттігін атап өтеді [4; 5; 6; 7]. Сонымен қатар меңгерілген әрекеттерді оқу жағдаятының шегінен тыс көшіру мәселесі әлі де сақталуда.

Білім беру технологияларының дамуы аясында өмірлік жағдаяттарды модельдеуге және оқытуды бақыланатын жағдайларда ұйымдастыруға мүмкіндік беретін иммерсивті орталарға қызығушылық артып келеді. Иммерсивті тәсіл білім берудегі көрнекілік қағидаты жүзеге асатын бірқатар негізгі тұжырымдарға сүйенеді. Иммерсивтілік қағидаты көрнекілікті жоққа шығармайды, керісінше, оны заманауи үрдістер мен техникалық мүмкіндіктерді ескере отырып кеңейтеді және толықтырады. Білім берудегі иммерсивті технологиялар виртуалды ортаға терең ену есебінен білімді меңгеру үдерісінде визуализацияның маңызын

арттырады; олардың рөлі ерекше маңызды – білім алушыларды абстрактілі ұғымдарды кешенді түрде меңгеру үшін қажетті көпқырлы сезімдік-танымдық тәжірибемен байыту. Танымның алғашқы сатысы ретіндегі адамның сенсорлық модальдылықтары сезім мүшелеріне кешенді ықпал ету мен тереңірек ену арқылы күшейтілуі тиіс, бұл келесі сатыда қалыптасатын ұғымдар, ережелер мен заңдар түріндегі білім игеруге ықпал етеді. Объективті түрде өмір сүретін шынайылық пен білімді қаматамасыз ету оқыту үдерісін сезімдік түйсінулерге сүйене отырып, үздіксіз сүйемелдеуі қажет. Оқытудың тиімділігін арттыру үшін иммерсивтілік қағидаты, ең алдымен, ену құралдарын пайдануды және визуалды модальдыққа сүйенуді талап етеді. Иммерсивті технологиялар – виртуалды ортаға барынша жақын шынайы жағдайды модельдей отырып, қатысу немесе ену әсерін жасауға мүмкіндік беретін құралдар. Оларға виртуады шындық (virtual reality – қысқаша VR), толықтырылған шындық (augmented reality – қысқаша AR) және аралас шындық (mixed reality – қысқаша MR) сияқты технологиялар жатады. Бұл технологиялар білім алушылар үшін интерактивті білім беру орталарын құру мақсатында қолданылады, мұнда олар объектілермен өзара әрекеттесе алады, әртүрлі жағдаяттарды модельдейді және алыған білімді практикалық қызметте белсенді түрде қолданады. Иммерсивті технологиялар нақты коммуникативтік жағдаяттарды модельдеу қабілетінің арқасында білім беру саласында ерекше танымалдыққа ие болды, бұл оқыту үдерісін неғұрлым практикалық бағытталған және көрнекі етеді.

Компьютерлік техниканың жетілдірілу деңгейіне байланысты иммерсивтілік дәрежесі әртүрлі болуы мүмкін: ұялы телефон экранындағы шағын үшөлшемді бейнеден бастап, виртуалды әлемде толық қатысу әсеріне дейін. Компьютерлік технологиялар арқылы шынайылықты әртүрлі деңгейде өзгерту нәтижесінде жаңа шынайылық түрлері – виртуалды шындық (VR) қалыптасады немесе толықтырылған шындық (AR). Виртуалды шындық пен толықтылырылған шындықтың маңызды айырмашылығы мынада: виртуалды шындық толықтай компьютер арқылы жасалады, ал толықтырылған шындық физикалық әлемді аздап түзетіп, оған жасанды элементтер енгізумен шектеледі. Мектептегі оқытуда толықтырылған шындықты қолданудың мысалдарына оқу материалын баршаға қолжетімді түрде пайдалануға мүмкіндік беретін QR – кодтар, интерактивті презентациялар, интерактивті тақталар жатады.

Виртуалды шындық (virtual reality, VR) – адамның сезім мүшелеріне (көру, есту, иіс сезу және т.б.) әсер ету арқылы берілетін, компьютерде жасанды түрде генерацияланған әлем; ол шығармашылық және бейнелі ойлауды дамыту арқылы қолайлы білім беру ортасын қалыптастыруға ықпал етеді. VR технологияларының негізгі функциясы – нақты себептерге байланысты шынайы әлемде алу мүмкін емес тәжірибені меңгеру үшін жасанды ортаны құру. Толықтырылған шындықтан айырмашылығы, виртуалды шындықта адам белгілі бір әрекеттерді тікелей орындай алады. Жасанды ортада нақты операцияларды орындау барысында қабылдаудың бірнеше арнасымен қатар іске қосылады, бұл ақпаратты жақсырақ есте сақтауға ықпал етеді: көру, иіс сезу, бұлшықет және басқа да арналар. VR режимін қолдану арнайы бағдармалық қамтамасыз етілген арнайы гарнитураның болуын талап етеді. VR технологияларының негізгі сипаттамаларына қатысу әсері, терең ену және объектілерді басқару мүмкіндігі жатады. Қатысу әсері оқиғалардың дамуын тікелей сезінуге мүмкіндік береді. Терең ену жүйенің сезім мүшелеріне әсер етуі арқылы жүзеге асады. Ал объектілерді басқару мүмкіндігі VR-дің интерактивлігін қаматамыз етеді: адам заттарды қозғалта отырып немесе басын бұру арқылы ортаның өзгерісін бақылай алады. VR жүйелері мәтіндік немесе аудиоформатта түсінуге қиын тақырыптарды меңгеруде тиімді қолданылуы мүмкін. Бұл технологияны сабақта қолданудың басты шарты – білім беру үдерісіне қатысушыларды барлығының қатысу мүмкіндігін қамтамасыз ету (яғни виртуалды шындықтағы қатысушы қабылдайтын ақпаратты ортақ экранға шығару), сондай-ақ оны тек қабылдауы күрделі тақырыптарды меңгеру қажет болған жағдайда пайдалану.

Толықтырылған шындық (augmented reality, AR) – арнайы бағдарламалық қамтамасыз етілген цифрлық құрылғылардың көмегімен қосымша ақпаратты қабылдау үшін физикалық әлемді виртуалды объектілермен толықтыруға мүмкіндік беретін технология. AR режимін қолдану екі негізгі компонеттен тұрады: виртуалды объектіні бақылауға мүмкіндік беретін бейнекамерасы бар құрылғы және құрылғының толықтырылған шындық жағдайында дұрыс жұмыс істеуін қамтамасыз ететін бағдарламалық қамтамасыз ету. AR технологиясының ерекшелігі – оның басқа шындық түрлерімен салыстырғанда қолжетімділігі. Ол нақты әлемнен ажырамай-ақ ақпаратты қабылдауға мүмкіндік беретіндіктен, білім беру үдерісіндегі оқыту жүйелерін дамытудың келесі кезеңі болуы мүмкін. Мұндағы басты шарт – толықтырылған шындықтың сабақ барысында білім алушыларды қызықтыру құралы емес, оқу тақырыбын тереңірек түсінуге қажетті ақпарат көзі болуы.

Иммерсивті технологиялар аясында шынайылықтың тағы бір түрі ретінде гибридті (аралас) шындықты бөліп көрсетуге болады. Гибридті шындық (аралас шындық, mixed reality, MR) – нақты объектілерге жасанды элементтерді қабаттастыру арқылы шынайылықты құру технологиясы. MR пайдаланушыға нақты әлемде бола отырып, бір мезгілде қашықтан оқыту үдерісіне қатысуға мүмкіндік береді. Мысал ретінде, нақты объект болып табылатын қарапайым мектеп тақтасын келтіруге болады, алайда ондағы жазбалар нақты объектіден белгілі бір қашықтықта орналасқан адам арқылы орындалуы мүмкін. MR технологиясы AR-ға қарағанда жасанды әлемге тереңірек ену мүмкіндігін қамтамасыз етеді, бірақ VR-дан айырмашылығы – толықтай жасанды әлем құруды талап етпейді. MR технологиясының басты артықшылығы – нақты немесе виртуалды объектіні зерттеу барысында нақты қоршаған орта туралы барлық қажетті ақпараттың қолжетімді болып қалуы. Мұндай ену кейіннен алынған тәжірибені

нақты объектіге оңай көшіруге мүмкіндік береді. Қазіргі таңда білім беру үдерісінде MR технологиясы қолдану тұрғысынан шектеулі қолжетімді, алайда оның даму перспективалары бар. Болашақта MR оқытылатын объектілер мен құбылыстырды визуализациялаудың жаңа деңгейіне айналуы мүмкін. S. Parsons пен S.Cobb еңбектерінде педагогикалық сүйемелдеу мен нәтижерлерді барабар бағалау жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдарды оқытуда виртуалды орталардың әлеуеті талқыланады [8, б. 355-366]. J. Radianti және әріптестерінің шолуында білім беруде иммерсивті технологияларды қолданылуы жүйеленіп, тиімділік параметрлері айқындалады: тапсырмалар дизайны, нәтиже метрикалары, қауіпсіздік және когнитивтік жүктемені басқару [9, б. 2-29]. G. Makransky, G.B. Petersen жүргізген метаталдау білім берудегі виртуалды шындық (VR) әсерінің сценарий сапасымен және когнитивтік жүктеменің теңгерімімен байланысты екенін көрсетеді [10, б. 719-735; 11, б. 104].

Жарияланымдардың жинақталуына қарамастан, иммерсивті технологиялрды зияты зақымдалған балалардың әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларын дамытуымен тікелей байланыстыратын зерттеулер әлі де шашыраңқы сипатта қалып отыр. Бұл жағдай осы шолудың өзектілін айқындайды.

Мақаланың мақсаты – зияты зақымдалған балалардың әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларын дамытуда иммерсивті технологияларды қолдану бойынша отандық және шетелдік зерттеулерге аналитикалық шолу жасау.

Міндеттері:

1. зияты зақымдалған балаларда әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларды қалыптастырудың теориялық негіздерін нақтылау;
2. VR/AR/MR технологияларының білім беру мүмкіндіктерін және педагогикалық дизайнға қойылатын талаптарды сипаттау;
3. ұқсас проблематика бойынша отандық және шетелдік авторлардың зерттеу нәтижелерін жүйелеу;
4. әрі қарайғы зерттеулер мен енгізулердің шектеулері, тәуекелдері мен перспективаларын айқындау.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Зерттеу шолу-аналитикалық дизайнға негізделген. Эмпирикалық база ретінде рецензияланатын журналдарда және Scopus, Web of Science, Google Scholar халықаралық ғылыми дереқорларында, сондай-ақ арнайы педагогика мен білім беру технологиялары бойынша салалық басылымдарда жарияланған отандық және шетелдік авторлардың ғылыми еңбектері пайдаланылды.

Жарияланымдарды бастапқы іріктеу үшін халықаралық ғылыми журналдарда жарық көрген рецензияланатын мақалаларға қолмен іздеу жүргізілді. Негізгі түйінді сөздер ретінде «Immersive Technologies», «Virtual Reality», «Special Education», «Intellectual Disabilities» терминдері қоолданылды, ал іріктеу аясында тек «Education» және «Computer Science» бағыттары енгізілді.

Жарияланымдарды енгізу критерийлері екі құрамдас бөліктен тұрды:

1. виртуалды шындықпен байланысты кілт сөздердің болуы;
2. білім беру саласына (арнайы, жалпы, бастауыш, орта білім) қатысты күлт сөздердің болуы.

Зерттеу материалы үш тақырыптық блокты қамтитын отандық және шетелдік авторлардың жарияланымдарынан құралды:

1. зияты зақымдалған балаларда күнделікті өмір әрекетінің дағдыларын және әлеуметтік бейімделуді дамыту;
2. арнайы және инклюзивті білім беруде VR/AR/MR технологияларын қолдану;
3. иммерсивті оқытудың әсерлеріне арналған шолу және мета-аналитикалық зерттеулер.

Зерттеудің теориялық шеңбері Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, В.В. Лебединский еңбектеріне [1-3], сондай-ақ өмірлік құзыреттілік пен әлеуметтік бейімделуді қалыптастырудың заманауи тәсілдеріне (Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына, В.А. Виткаускайте, А.К. Рсалдинова) [4-7] сүйенеді. Технологиялық блокта S. Parsons, S.Cobb, J. Radianti және әріптестері, G. Makransky және әріптестері, сондай – ақ VR/AR технологияларын арнайы білім беру мен дағдыларды оқыту контексінде қарастыратын басқа да зерттеулер талданды [8-12].

Әдістері: теориялық талдау және синтез, салыстырмалы талдау, педагогикалық әсерлердің түрлері бойынша (уәждемелік, когнитивтік, мінез-құлықтық, әлеуметтік) нәтижелерді тақырыптық жүйелеу. Дерексөздер тақырыптық релеванттылық, рецензиялауы және әдіснамалық сипатталу критерийлері бойынша іріктелді. Пайдаланылған әдебиеттер тізіміндегі 2021-2025 жылдардағы дереккөздердің үлесі ≥30% деңгейінде қамтамасыз етілді.

Зерттеу нәтижелері: Әдебиеттерді жүйелеу зерттеулердің екі басым бағыттарын айқындады:

1. зияты зақымдалған балаларда әлеуметтік-тұрмыстық дағдылар мен өмірлік құзыреттілікті қалыптастырудың педагогикалық модельдері;
2. практикалық әрекеттер мен әлеуметтік мінез-құлықты оқытуда иммерсивті орталарды пайдаланудың технологиялық және әдістемелік негіздері.

1) Отандық зерттеулер: авторлар және негізгі идеялар

Отандық ғылыми дәстүрде әлеуметтік-тұрмыстық дағдылар өмірлік құзыреттіліктің құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады және өзін-өзі қызмет еті, тұрмыстық бағдарлану, әлеуметтік ережелерді түсіну мен әрекеттер тізбегін орындауды қамтиды. Е.А. Стребелеваның еңбектерінде әрекеттерді

қалыптастырудың кезеңділігі, демонстрацияға, үлгілерге және бақыланатын практикалық жаттығуларға сүйену, сондай-ақ дербестікті жоспарлы түрде кеңейту қажеттілігі атап көрсетіледі [4].

Л.М. Шипицына әлеуметтік бейімделуді білім беру және әлеуметтік ықпалдардың кешенді нәтижесі ретінде қарастырып, оны коммуникацияның, әлеуметтік өзара әрекеттің және мінез-құлықтың тұрақты формаларының дамуымен байланыстырады [5].

Д.А. Виткаускайтенің еңбектерінде әлеуметтік-тұрмыстық дағдылар зияты зақымдалған білім алушыларда мақсатты педагогикалық қалыптастыру нысаны ретінде қарастырылады; автор өзін-өзі қызмет ету мен тұрмыстық бағдарлану әрекеттерін кезең-кезеңімен оқытудың тиімділігін негіздейді, бұл ретте көрнекілікке, алгоритмдерге және жүйелі қайталауға міндетті түрле сүйенуді атап көрсетеді, сондай-ақ дағдыларды меңгеру сапасының білім беру үдерісінің құрылымдық дәрежесіне тәуелді екенін көрсетеді [6].

А.К. Рсалдинованың еңбектерінде әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлануды қалыптастыру зияты зақымдалған балалардың әлеуметтік бейімделуінің маңызды шарты екені дәлелденеді; автор педагогтер мен отбасының келісілген өзара әрекетінің, сондай-ақдағдылардың көшіруі мен тұрақтылығын қамтамасыз ету үшін оларды табиғи өмірлік жағдаяттарда бекіту қажеттілігіне назар аударады [7].

А.Р. Лурия мен В.В. Лебединскийдің теориялық негіздерін ескере отырып, отандық зерттеулерде зияты зақымдалу жағдайында әрекетті реттеу мен дағдыны көшіруде тұрақты қиындықтардың байқалатыны атап өтіледі, сондықтан оқыту барысында құрылымдалған, қайталанбалы және дағдыны әртүрлі контекстерде бекітуге бағытталған болуы тиіс [2, б.75-80; 3, б. 112-118].

2) VR/AR/MR бойынша шетелдік зерттеулер: авторлар мен нәтижелер

Шетелдік жарияланымдар VR/AR технологияларын әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларға жақын дағдыларға оқыту құралы ретінде қарастырады: қауіпсіз мінез-құлық, бағдарлану, әлеуметтік өзара әрекет және тұрмыстық әрекеттерді орындау. S. Parsons пен S.Cobb виртуалды орталардың тиімділігі айқын педагогикалық мақсаттардың болуы, сценарийлердің қайталанбалылығы және нәтижелерді барабар бағалау жағдайында қамтамасыз етілетінін атап көрсетеді [8, б. 355-366]. J. Radianti және әріптестерінің шолуы иммерсивті VR-дың тұрақты білім беру әсерлері өзара әрекет дизайнының мұқият ойластырылуы және когнитивтік жүктемені басқару жағдайында көрінетінін көрсетеді [9, б. 2-29].

G. Makransky, G.B. Petersen жүргізген метаталдау VR әсерінің «қатысу сезімі» мен когнитивтік жүктеме арасындағы теңгерімге тәуелді екенін дәлелдейді: стимулдардың қанықтылығы оқуға тартылуды күшейтуі де, сценарий оңтайландырылмаған жағдайда артық жүктеме арқылы меңгеруді төмендетуі де мүмкін [10, б. 719-735; 11, б. 104].

Қосымша түрде мета-аналитикалық және шолу сипатындағы жұмыстар (мысалы, Z. Merchant және әріптестері; L. Jensen, F. Konradsen) педагогикалық дизайн дұрыс ұйымдастырылған жағдайда VR – нұсқаулардың тиімді болуы мүмкін екенін көрсетеді, алайда әсердің шамасы тапсырмалардың түріне, оқыту жағдайларына және білім алушылардың жеке ерекшеліктеріне байланысты өзгеріп отырады [12, б. 29-40; 13, б. 1515-1529].

1 кесте – «Иммерсивті технологиялар» ұғымының анықтамалары

Ұғым	Анықтама	Автор, жыл
Иммерсивті технологиялар	Сенсорлық стимуляция, интерактивтілік және кеңістіктік қабылдау арқылы виртуалды немесе гибридті ортада пайдаланушыда тұрақты қатысу (presence) сезімін қалыптастыратын цифрлық технологиялар.	Mel Slater, 2022
Иммерсивті технологиялар	Бірнеше қабылдау арналарын синхронды түрде әсерлеу арқылы когнитивтік және перцептивтік иммерсияны қамтамасыз ететін интерактивті XR-жүйелер.	Steven M. LaValle, 2023
Иммерсивті технологиялар	Пайдаланушы тәжірибесінде цифрлық ортаны кеңістіктік және функционалдық тұрғыда шынайы ретінде қабылдауға бағытталған виртуалды, толықтырылған және аралас шындық технологияларының жиынтығы.	Mark Billinghurst, 2022
Иммерсивті технологиялар	Пайдаланушы цифрлық ортаға сенсорлық, когнитивтік және мінез-құлықтық деңгейлерде тартылатын, нәтижесінде қатысу әсері қалыптасатын адам – компьютер өзара әрекеттесу технологиялары.	Gabriella Raffaelli, 2024
Иммерсивті технологиялар	Физикалық және виртуалды әлемдер арасындағы үздіксіз өзара әрекеттесуді қамтамасыз ету үшін кеңістіктік есептеу (spatial computing) және XR қолданатын цифрлық орталар мен интерфейстер.	Jeremy N.Bailenson, 2023
Иммерсивті технологиялар	Цифрлық орталардың жоғары реалистігі, интерактивтілігі және бейімделгіштігі арқылы пайдаланушы тәжірибесін трансформациялайтын технологиялар.	Anna Freeman, 2025

2022-2025 жылдардағы ғылыми жарияланымдарда иммерсивті технологиялар термині негізінен XR – парадигмасы және human-centered computing (адамға бағдарланған есептеу) аясында түсіндіріледі. Негізгі тұжырымдамалар ретінде мыналар айқындалады: presence (қатысу сезімі), embodiment

(денелік қатысу), multisensory interaction (көпсенсорлы өзара әрекеттесу), spatial computing (кеңістікті есептеу).

3) Жинақталған педагогикалық әсерлер

Тақырыптық жүйелеу нәтижесінде әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларға жақын дағдыларды оқытуда иммерсивті технологияларды қолданудың қайталанытын педагогикалық әсерлері айқындалды:

- уәждемелік (мотивациялық) (оқуға деген белсенділіктің және тапсымаларды орындауға дайындықтың артуы);
- когнитивтік (әрекеттердің құрылымы мен бірізділігін тереңірек түсіну);
- мінез-құлықтық (жаттықтыру ортасында мінез-құлықтың тұрақты модельдерін пысықтау);
- әлеуметтік (әлеуметтік мәнді жағдаяттарда мазасыздықтың төмендеуі және өзіне деген сенімділіктің артуы).

2 кесте – Иммерсивті технологияларды қолданудың негізгі педагогикалық әсерлері

Әсер ету бағыты	Әсердің көрінісі
Уәждемелік (мотивациялық)	қызығушылық пен оқуға тартылудың артуы, ішкі уәждің қалыптасуы
Когнитивтік	әрекеттердің бірізділігін түсіну, күрделі ұғымдарды визуализация арқылы меңгеру, кеңістіктік және жүйелік ойлаудың дамуы
Мінез-құлықтық	қауіпсіз ортада мінез-құлық модельдерін пысықтау, қателіктер арқылы үйрену, практикалық дағдыларды машықтандыру
Әлеуметтік	мазасыздықтың төмендеуі, өзіне деген сенімділіктің артуы, бірлескен әрекет пен коммуникациялық дағдылардың дамуы

Талқылау. Шолу нәтижелерін интерпретациялау зияты зақымдалған балалардың әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларын дамытуда иммерсивті технологияларды қолданудың жарамдылығына қатысты бірнеше маңызды тұжырымды бөліп көрсетуге мүмкіндік береді.

Біріншіден, теориялық тәсілдер (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, В.В. Лебединский) әлеуметтік жанамаландырудың, әрекеттерді құрылымдаудың және мінез-құлықты реттеуді қолдаудың қажеттігін көрсетеді. Иммерсивті технологиялар ортаның басқарылуы мен көрнекілігі есебінен бұл шарттарды әлеуетті түрде күшейте алады, алайда педагогикалық дизайн мен жүйелі сүйемелдеусіз өздігінен нәтиже бермейді.

Екіншіден, шетелдік зерттеулерде VR/AR-дың білім беру әсері «ену» фактісінің өзінен емес, сценарий сапасымен, кері байланысты ұйымдастыру әдістемесімен және бағалау метрикаларының оқыту мақсаттарына сәйкестігімен айқындалатыны атап көрсетіледі. Осыған байланысты әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларды дамытуға арналған VR/AR жобалау үдерісі мына компоненттерді қамтуы тиіс: нақты мінез-құлықтық мақсаттарды қою, кезеңділік, шектелген қоолдау (нұсқаулар), күрделілік деңгейін бейімдеу және дағдының көшіруін міндетті түрде тексеру.

Үшіншіден, отандық тәсілдерде (Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына, Д.А. Виткаускайте, А.К. Рсалдинова) нақты заттық тұрмыстық практиканың және әрекет арқылы өмірлік құзыреттілікті қалыптастырудың маңыздылығы баса көрсетіледі. Осыған байланысты ең негізделген нұсқа ретінде гибридті модель қарастырылады: иммерсивті ортада «қауіпсіз жаттықтырушы» ретінде бастапқы жаттықтыру және кейін әрекеттерді нақты өмірлік контексте пысықтау. Мұндай модель дағдыны көшіру ықтималдығын арттыруы мүмкін.

Төртіншіден, енгізу барысында ескерілуі тиіс зерттеулер анықталды: сенсорлық артық жүктеме қаупі, бейімделген әдістемелердің тапшылығы, нәтижелердің педагог біліктілігіне жоғары тәуелділігі, сондай-ақ ұйымдастырушылық және ресурстық тосқауылдар. Бұл факторлар иммерсивті бағдарламаларды жобалау мен енгізуде пәнаралық кооперацияның (педагог, арнайы педагог, IT-маман) қажеттігін айқындайды.

Виртуалды шындық технологиялары мен иммерсивті технологиялар өздерінің бірегей технологиялық сипаттамаларының арқасында, оларды басқа ақпараттық технологиялар қолданбаларынан айқын ажырататын мүмкіндіктермен, білім беру саласында қуатты әрі болашағы зор құралға айналды. Бірқатар көзқарастар үйреншікті ілімнің түбегейлі өзгеруін, оқыту үдерісіне ықпал ететін алдағы революцияны болжайды. Осы тұрғыда педагогикалық технологияларды трансформациялау, иммерсивті тәсілге – түбегейлі жаңа жағдайларда жүзеге асатын прогрессивті әдістер жиынтығына – шешуші рөл берілетін перспективалы кіріктірілген оқыту жүйелерін құру аса маңызды міндет ретінде айқындалады.

Сонымен қатар педагогтердің басым бөлігінің жаңа әдістер мен технологияларды, соның ішінде инновациялық тәсілдер қатарына жатқызуға болатын иммерсивті тәсілді практикалық тұрғыда әске асыруға даяр еместігі фактісін атап өту қажет. Бұл жағдай болашақта еңбек қызметі мүлде өзгеше жағдайларда жүзеге асырылатын білім беру саласы кадрларын даярлаудың жаға стратегияларын қалыптастырудың өткір қажеттігін көрсетеді.

Білім беру үдерісінің «цифрлық» форматқа көшуінің жаһандық үрдістері елімізде әлі де жеткілікті деңгейде зерттелмеген виртуалды жүйелердің заманауи құралдар жинытығын ұсына отырып, өзге ережелерді алға тартады. Әрине, білім беруде иммерсивті тәсілдің толық үстемдігі орнайды деп күту-

ге болмайды, алайда жаңа «жасанды» әлеммен тығыз өзара әрекеттесудің болашағы жақын жылдарда жүзеге асуы ықтимал перспектива ретінде көрініс тауып, икемді ақпараттық-иммерсивті орталардың дамуын ынталандырады.

Қорытынды. Зерттеулерге жасалған шолу зияты зақымдалған балалардың әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларын дамыту арнайы педагогиканың негізгі міндеттерінің бірі болып қала беретінін және оның білім алушылардың өмір сапасы мен әлеуметтік бейімделуімен тікелей байланысты екенін көрсетті. Теориялық негіздер (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, В.В. Лебединский, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына, Д.А. Виткаускайте, А.К. Рсалдинова) өмірлік дағдыларды қалыптастыруда құрылымдалған оқытудың, жүйелі бекітудің және педагогикалық сүйемелдеудің қажеттігін растайды.

Отандық және шетелдік жарияланымдарды жүйелеу иммерсивті технологиялардың (VR/AR/MR) әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларға жақын дағдыларды оқытуда айқын педагогикалық әлеуетке ие екенін тұжырымдауға мүмкіндік береді: олар оқуға деген белсенділігін арттырады, әрекеттердің бірізділігін түсінуді қолдайды және сценарийлердің дұрыс жобалануы мен когнитивтік жүктемені басқару жағдайында өмірлік жағдаяттарды қауіпсіз модельдеуді қамтамасыз етеді.

Практикалық тұрғыдан ең перспективтісі – иммерсивті ортада әрекеттерді жаттықтыруды және оларды нақты тұрмыстық практикада кейіннен бекітуді көздейтін гибридті енгізу моделі, бұл өмірлік құзыреттілікті қалыптастырудың отандық тәсілдерімен үйлеседі. Жүргізілген талдау виртуалдандырылған орталарда оқыту тұрақты оң білім беру әсерін қамтамасыз ететінін көрсетуге мүмкіндік береді. Иммерсивті технологиялар интерактивті оқыту үшін жағдай жасайды, теориялық білім мен практикалық тәжірибе аясындағы алшақтықты еңсеруге ықпал етеді, сондай-ақ білім берудің қолжетімділігін кеңейтеді.

Алдағы зерттеулердің перспективалары зияты зақымдалған балаларға арналған бейімделген VR/AR/MR сценарийлерін әзірлеумен, дағдыны көшіруді бағалау критерийлерін анықтаумен, педагогтерді даярлау бағдарламаларын жасаумен және білім беру ұйымдарында иммерсивті құралдарды қауіпсіз қолдану хаттамаларын қалыптастырумен байланысты.

Мүдделер қақтығысы: Авторлар мүдделер қақтығысының жоқ екенін мәлімдейді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1 **Выготский Л.С. История развития высших психических функций** [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство «Юрайт», 2025. – 336 с.

2 **Лурия А.Р. Основы нейропсихологии** [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия. – 7-е изд., стер. – Москва: Академия, 2009. – 384 с.

3 **Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте** [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. психологии / В.В. Лебединский. – 4-е изд., стер. – М.: AcademiA, 2007. – 142 с.

4 **Стребелева Е.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта** [Текст] / Е.А. Стребелева. – Москва: Парадигма, 2012. – 225 с.

5 **Шипицына Л.М. и др. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития** [Текст] / Л.М. Шипицына, В.М. Сорокин, Д.Н. Исаев и др.; под ред. Л. М. Шипицыной. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 224 с.

6 **Виткаускайте Д.А. Формирование социально-бытовых знаний и умений у умственно отсталых детей-сирот во внеурочное время (младший школьный возраст**) [Текст]: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Д.А. Виткаускайте. – М., 1992. – 136 с.

7 **Рсалдинова А.К. Формирование у умственно отсталых старшеклассников умений работать по стандартным инструкциям (на материале занятий по социально-бытовой ориентировке)** [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / А.К. Рсалдинова. – М., 1993. – 17 с.

8 **Parsons S., Cobb S. State-of-the-art of virtual reality technologies for children on the autism spectrum** [Text] / S. Parsons, S. Cobb // European Journal of Special Needs Education. – 2011. – Vol. 26(3). – 355-366 pp. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.593831.

9 **Radianti J., Majchrzak T.A., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda** [Text] / J. Radianti, T.A. Majchrzak, J. Fromm, I. Wohlgenannt // Computers and Education. – 2020. – Vol. 147. – 2-29 pp. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778.

10 **Makransky G., Andreasen N.K., Baceviciute S., Mayer R.E. Immersive virtual reality increases liking but not learning with a science simulation and generative learning strategies promote learning in immersive virtual reality** [Text] / G. Makransky, N.K. Andreasen, S. Baceviciute, R.E. Mayer // Journal of Educational Psychology. – 2020. – Vol. 113(4). – 719-735 pp. https://doi.org/10.1037/edu0000473.

11 **Petersen G.B., Petkakis G., Makransky G. A study of how immersion and interactivity drive VR learning** [Text] / G.B. Petersen, G. Petkakis, G. Makransky // Computers & Education. – 2022. – Vol. 179. – Art.104429. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104429.

12 **Merchant Z. et al. Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis** [Text] / Z. Merchant et al. // Computers & Education. – 2014. – Vol. 70. – 29-40 pp. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.033.

13 **Jensen L., Konradsen F. A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training** [Text] / L. Jensen, F.J.E. Konradsen // Education and Information Technologies. – 2018. – Vol. 23. – 1515-1529 pp. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9676-0.

14 **Slater M., Sanchez-Vives M. Enhancing our lives with immersive virtual reality** [Text] / M. Slater, M. Sanchez-Vives // Frontiers in Robotics and AI. – 2016. – Vol. 3. https://doi.org/10.3389/frobt.2016. 00074.

15 **Poggianti C., Chessa S., Pelagatti S., Kocian A. Immersive Technologies for Inclusive Digital Education: A Systematic Survey** [Text] / C. Poggianti, S. Chessa, S. Pelagatti, A. Kocian // Human Behavior and Emerging Technologies. – 2025. – 38 p. https://doi.org/10.1155/hbe2/8888303.

16 **Yang X. et al. Effectiveness of virtual reality technology interventions in improving the social skills of children and adolescents with autism: systematic review** [Text] / X. Yang et al. // Journal of Medical Internet Research. – 2025. – Vol. 27. – e60845. https://doi.org/10.2196/60845.

17 **Fernández-Batanero J.M., Montenegro-Rueda M., Fernández-Cerero J. Use of augmented reality for students with educational needs: a systematic review (2016-2021)** [Text] / J.M. Fernández-Batanero, M. Montenegro-Rueda, J. Fernández-Cerero // Societies. – 2022. – Vol. 12(2). https://doi.org/10.3390/soc12020036.

REFERENCES:

1 **Vygotskij L.S. Istoriya razvitiya vy'sshih psihicheskih funkcij** [History of the development of higher mental functions]. Moscow, Yurajt, 2025, 336 p. (In Russian)

2 **Luriya A.R. Osnovy' nejropsihologii** [Fundamentals of neuropsychology]. Moscow, Akademiya, 2009, 384 p. (In Russian)

3 **Lebedinskij V.V. Narusheniya psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste** [Mental development disorders in childhood]. Moscow, AcademiA, 2007, 142 p. (In Russian)

4 **Strebeleva E.A. Vospitanie i obuchenie detej doshkol'nogo vozrasta s narusheniem intellekta** [Education and training of preschool children with intellectual disabilities]. Moscow, Paradigma, 2012, 225 p. (In Russian)

5 **Shipicyna L.M., et al. Psihologiya detej s narusheniyami intellektual'nogo razvitiya** [Psychology of children with intellectual disabilities]. Moscow, Akademiya, 2014, 224 p. (In Russian)

6 **Vitkauskajte D.A. Formirovanie social'no-by'tovy'h znanij i umenij u umstvenno otstaly'h detej-sirot vo vneurochnoe vremya (mladshij shkol'ny'j vozrast)** [Formation of social and everyday life knowledge and skills in mentally retarded orphaned children during extracurricular activities (primary school age)]. PhD thesis (Pedagogical Sc.), 13.00.03, Moscow, 1992, 136 p. (In Russian)

7 **Rsaldinova A.K. Formirovanie u umstvenno otstaly'h starsheklassnikov umenij rabotat' po standartny'm instrukciyam (na materiale zanyatij po social'no-by'tovoj orientirovke)** [Formation of skills in mentally retarded senior school students to work according to standard instructions (based on social and everyday life orientation classes)]. Abstract of PhD thesis (Pedagogical Sc.), 13.00.03, Moscow, 1993, 17 p. (In Russian)

8 **Parsons S., Cobb S. State-of-the-art of virtual reality technologies for children on the autism spectrum.** *European Journal of Special Needs Education*, 2011, vol. 26(3), pp. 355-366. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.593831.

9 **Radianti J., Majchrzak T.A., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda.** *Computers and Education*, 2020, vol. 147, pp. 2-29. https://doi.org/10.1016/j.compedu. 2019.103778.

10 **Makransky G., Andreasen N.K., Baceviciute S., Mayer R.E. Immersive virtual reality increases liking but not learning with a science simulation and generative learning strategies promote learning in immersive virtual reality.** *Journal of Educational Psychology*, 2020, vol. 113(4), pp. 719-735. https://doi.org/10.1037/edu0000473.

11 **Petersen G.B., Petkakis G., Makransky G. A study of how immersion and interactivity drive VR learning.** *Computers & Education*, 2022, vol. 179, art. 104429. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021. 104429.

12 **Merchant Z. et al. Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis.** *Computers & Education*, 2014, vol. 70, pp. 29-40. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.033.

13 **Jensen L., Konradsen F. A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training.** *Education and Information Technologies*, 2018, vol. 23, pp. 1515-1529. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9676-0.

14 **Slater M., Sanchez-Vives M. Enhancing our lives with immersive virtual reality.** *Frontiers in Robotics and AI*, 2016, vol. 3. https://doi.org/10.3389/frobt.2016.00074.

15 **Poggianti C., Chessa S., Pelagatti S., Kocian A. Immersive Technologies for Inclusive Digital Education: A Systematic Survey.** *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2025, 38 p. https://doi.org/10.1155/hbe2/8888303.

16 **Yang X. et al. Effectiveness of virtual reality technology interventions in improving the social skills of children and adolescents with autism: systematic review.** *Journal of Medical Internet Research*, 2025, vol. 27, art. e60845. https://doi.org/10.2196/60845.

17 **Fernández-Batanero J.M., Montenegro-Rueda M., Fernández-Cerero J. Use of augmented reality for students with educational needs: a systematic review (2016-2021).** *Societies*, 2022, vol. 12(2). https://doi.org/10.3390/soc12020036.

Жіберілген күні: 25 мамыр 2026 ж. **Қабылданған күні:** 26 маусым 2026 ж.
Жарияланған күні: 30 қыркүйек 2026 ж.

Авторлар туралы мәліметтер:

Бегежанова Райхан Карымжановна – 8D01901 Арнайы педагогика ББББ докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 050010 Алматы қ., Төле би көш. 31; тел.: +77054518812; e-mail: raikhan_begezhanova@mail.ru.*

Жиенбаева Надежда Бисеновна – психология ғылымдарының докторы, профессор зерттеуші, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 050010 Алматы қ., Төле би көш. 31; тел.: +77054518812; e-mail: zh_nadejda@mail.ru.

Бегежанова Райхан Карымжановна – докторант образовательной программы 8D01901 –Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, 050010 г. Алматы, ул. Толе би 31, тел.: +77054518812, e-mail: raikhan_begezhanova@mail.ru.*

Жиенбаева Надежда Бисеновна – доктор психологических наук, профессор-исследователь, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, 050010 г. Алматы, ул. Толе би 31, тел.: +7 7054518812, e-mail: zh_nadejda@mail.ru.

*Begezhanova Raikhan Karymzhanovna * – PhD student, "8D01901 – Special Pedagogy" educational program, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 050010, Almaty, 31 Tole Bi Str., tel.: +7 705 451 88 12; e-mail: raikhan_begezhanova@mail.ru.*

Zhiyenbayeva Nadezhda Bissenovna – Doctor of Psychological Sciences, Research Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 050010, Almaty, 31 Tole Bi Str., tel.: +7 7054518812; e-mail: zh_nadejda@mail.ru.

ХҒТАР 17.82.94
ӘОЖ 82.0:378.147
https://doi.org/10.52269/SEPT2632047

ЖОО-ДА МЕМУАРЛЫҚ РОМАНДАРДЫ ОҚЫТУ АРҚЫЛЫ ТҰЛҒАНЫ ДАМЫТУ МҮМКІНДІКТЕРІ: ӘДІСТЕМЕЛІК-ТӘЖІРИБЕЛІК АСПЕКТ

Галымжанова З.Т. – PhD докторанты, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.*

Байтанасова Қ.М. – филология ғылымдарының кандидаты, профессор, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Мақалада жоғары оқу орнында мемуарлық романдарды оқыту арқылы студент тұлғасын дамыту мүмкіндіктері кешенді түрде қарастырылады. Зерттеу жұмысының өзектілігі қазіргі білім беру жүйесіндегі тұлғаға бағдарланған парадигмамен, ұлттық тарихи сананы қалыптастыру және студенттің рефлексивтік ойлауын дамыту қажеттілігімен айқындалады. Мемуарлық прозаның жанрлық ерекшеліктері, оның өзге әдеби формалардан айырмашылығы деректілік пен көркемдіктің синтезі, авторлық «меннің» нарративтік құрылымға айналуы және өткен тәжірибенің қазіргі сана тұрғысынан қайта пайымдалуы негізінде сипатталады. Мақалада қазақ әдебиетіндегі классикалық мемуарлық романдарды оқыту арқылы студенттің патриоттық сезімі, адамгершілік құндылықтары, психологиялық тұрақтылығы мен өзін-өзі тану қабілетін қалыптастырудың әдістемелік жолдары талданады. Зерттеу барысында мәтіндік-талдамалық, нарратологиялық, биографиялық және әдістемелік модельдеу әдістері қолданылып, олардың оқу үдерісіндегі нақты қызметі көрсетіледі. Сонымен қатар, мемуарлық прозаны оқыту мазмұнында қарастырылатын негізгі тақырыптар мен мәселелер жүйеленіп, практикалық сабақ үлгілері мен тапсырмалар арқылы студенттің сыни ойлау, интерпретациялау және рефлексия жасау дағдыларын дамыту жолдары ұсынылады. Зерттеу нәтижесінде мемуарлық романдарды оқыту тұлғаның когнитивтік, эмоционалдық және құндылық дамуын қамтамасыз ететін тиімді педагогикалық құрал екендігі дәлелденеді. Мемуарлық романдар студенттің жеке тәжірибесін мағыналандыруға, тарихи санасын қалыптастыруға және әлеуметтік жауапкершілігін арттыруға мүмкіндік береді. Осы тұрғыда мемуарлық прозаны оқыту қазіргі әдеби білім беру жүйесінде тұлға қалыптастырудың маңызды бағыттарының бірі ретінде қарастырылады.

Түйінді сөздер: *мемуарлық роман, тұлға дамуы, тарихи сана, әдеби білім беру, оқыту әдістемесі, құндылық бағдар, шығармашылық ойлау.*

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРЕПОДАВАНИЕ МЕМУАРНЫХ РОМАНОВ В ВУЗЕ: МЕТОДИКО-ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Галымжанова З.Т. – PhD докторант, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан.*

Байтанасова К.М. – кандидат филологических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан.

В статье комплексно рассматриваются возможности развития личности студента в процессе изучения мемуарных романов в высших учебных заведениях. Актуальность исследования обусловлена современными тенденциями личностно-ориентированного образования, необходимостью формирования исторического сознания и развития рефлексивного мышления обучающихся. Жанровые особенности мемуарной прозы раскрываются через синтез документальности и художественности, трансформацию авторского «я» в нарративную конструкцию, а также переосмысление прошлого опыта с позиции настоящего. В работе анализируются методические подходы к формированию патриотических чувств, нравственных ценностей, психологической устойчивости и способности к самопознанию студентов на основе изучения классических мемуарных произведений казахской литературы. В исследовании использованы текстуально-аналитический, нарратологический, биографический методы, а также метод педагогического моделирования, что позволило определить их функциональную роль в образовательном процессе. Кроме того, систематизированы ключевые тематические направления содержания обучения мемуарной прозе, предложены практические задания и формы работы, направленные на развитие критического мышления, интерпретации и рефлексии обучающихся. В результате исследования доказано, что изучение мемуарных романов выступает эффективным педагогическим инструментом, обеспечивающим когнитивное, эмоциональное и ценностное развитие личности. Мемуарные романы способствуют осмыслению личного опыта, формированию исторического сознания и развитию социальной ответственности студентов. В этом контексте преподавание мемуарной прозы рассматривается как одно из приоритетных направлений современной системы литературного образования.

Ключевые слова: *мемуарный роман, развитие личности, историческое сознание, литературное образование, методика обучения, ценностные ориентиры, творческое мышление.*

OPPORTUNITIES FOR PERSONAL DEVELOPMENT THROUGH TEACHING MEMOIR NOVELS IN HIGHER EDUCATION: METHODOLOGICAL AND PRACTICAL ASPECTS

Galymzhanova Z.T. – PhD student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan.*

Baitanassova K.M. – Candidate of Philological Sciences, Professor. L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan.

This article comprehensively examines the possibilities of developing students' personalities through the study of memoir novels in higher education institutions. The relevance of the research is determined by the contemporary paradigm of learner-centered education, the need to form historical consciousness, and to develop students' reflective thinking. The genre-specific features of memoir prose are revealed through the synthesis of factuality and fictionality, the transformation of the authorial "self" into a narrative construct, and the reinterpretation of past experience from the perspective of the present. The paper analyzes methodological approaches to fostering students' patriotism, moral values, psychological resilience, and self-awareness based on the study of classical memoir works in Kazakh literature. The study employs textual-analytical, narratological, and biographical methods, as well as pedagogical modeling, which allows identifying their functional role in the educational process. In addition, the key thematic components of teaching memoir prose are systematized, and practical tasks and instructional strategies aimed at developing critical thinking, interpretation, and reflection are proposed. The findings demonstrate that teaching memoir novels serves as an effective pedagogical tool that promotes students' cognitive, emotional, and value-based development. Memoir novels contribute to the reinterpretation of personal experience, the formation of historical consciousness, and the enhancement of social responsibility. In this regard, teaching memoir prose is considered one of the priority directions in modern literary education.

Keywords: *memoir novel, personality development, historical consciousness, literary education, teaching methodology, value orientations, creative thinking*

Кіріспе. Қазіргі жоғары білім беру жүйесінде тұлғаға бағытталған оқыту парадигмасы жетекші рөл атқарады. Үрдістегі әдеби білім берудің мақсаты тек мәтінді меңгерту емес, студенттің дүниетанымын, құндылық бағдарын, тарихи санасын қалыптастыруды көздейді. Жалпы көркем мәтінді түсінудің негізгі шарттарының бірі – баяндау құрылымын айқындау. Әдеби шығармада оқиға тек мазмұн ретінде ғана емес, белігілі бір баяндаушы арқылы жеткізілетін жүйе түрінде көрінеді. Сондықтан «кім баяндайды?» деген сұрақ әдеби талдаудың маңызды мәселесі екені айқын. Осы тұрғыда прозалық туындылардың ішінде мемуарлық романдарды ерекше қарастыруға болады.

Мемуарлық проза тарихи – әдеби құжат қызметімен қатар, белгілі бір жанрлық қағидаларға негізделген, поэтикалық ұйымдасуы мен баяндау тәсілдерінің типологиясы айқындалған көркем шығарма болып табылады. Оның жанрлық белгілері әдебиеттің даму үдерісінде қалыптасып, тарихи жағдайлар мен әдеби эволюцияның, сондай-ақ авторлық даралықтың ерекшеліктеріне қарамастан, өзінің негізгі параметрлерін тұрақты түрде сақтап келеді.

Мемуарлық романдардың әдебиеттегі орны мен оқырман санасына әсері өзгеше, маңыздылығы – автордың субъективті тәжірибесі арқылы тарихи шындықты қайта пайымдау мүмкіндігі. Оқырман мемуарлық романдарды оқу барысында өз санасын бұрынғы идеологиялық догмалардан тазартып, жаңа түсініктерді қабылдауға талпынады. Сонымен қатар, мемуарлық романдардың эмоционалдық және интеллектуалдық әсері ерекше байқалады. Студенттер әдебиетті оқи отырып, белгілі бір даму кезеңіндегі әдеби процестің ерекшеліктерімен танысады. Осыған байланысты жазушының өмірбаянына қатысты мәліметтер үлкен маңызға ие болады, өйткені олар кең тарихи-мәдени контекст аясында қарастырылады. Жазушының өмірі мен шығармашылығы жайында сөз қозғағанда мемуарлық әдебиет, хаттар және замандастарының естеліктері ерекше орын алады. Мемуарлық әдебиетпен дұрыс ұйымдастырылған жұмыс оқытушыға студенттердің дүниетанымын едәуір кеңейтуге, олардың көркем әдебиетті оқуға деген қызығушылығын арттыруға мүмкіндік береді.

Мемуар – жазушы болмысының бір бөлшегі, авторды толғандырған ойлар мен идеялар, мәселелер ғана емес, сонымен қатар көркем мәтінді түсінудің кілті. Мемуарлардың көмегімен қызығушылық тудырған шығарманы неғұрлым толық талдауға болады, бұл жазушының шығармалары мен оның өмірі арасындағы өзара байланысты тереңірек анықтауға мүмкіндік береді. Бұл тәсіл талданып отырған шығарманың мәнін ұғынудың маңызды элементі болып табылады және мәтінді тереңірек қабылдауға ықпал етеді.

Мемуарлар мен естеліктерді оқу арқылы жазушылардың өмірі мен қызметін шынайы дәлдікпен қайта құруға болады. Олар кейінгі ұрпақ үлгі тұтып, мақтаныш ететін тұлғалар ретінде танылады. ЖОО-да мемуарлық-автобиографиялық материалдарды оқу өзектілікке ие. Көркем шығармаларды оқу және талдау, бағдарламаға енген туындыларды түсіну үшін қажетті деректермен танысу, сондай-ақ сөз шеберлерінің өмірбаяндық мәліметтерін білу әдеби білім берудің негізі болып табылады.

Мемуарлық романның жанрлық табиғатын айқындайтын маңызды ерекшеліктердің бірі – оның тәрбиелік және тағылымдық әлеуетінің жоғары болуы. Бұл шығармаларда бас кейіпкер мен оның әлеуметтік ортасының өмірлік тәжірибесі, күрес жолында қалыптасқан адамгершілік қасиеттері, мінез ерекшеліктері, рухани болмысы ғана емес, олардың әлсіз тұстары мен қателіктері де шынайы бейнеленеді. Осындай өмірлік тәжірибенің көркемдік тұрғыдан жинақталуы оқырманға ой салып, тұлғалық дамуға ықпал ететін өнегелік мазмұн қалыптастырады. Сондықтан тәрбиелік қызмет мемуарлық романның көркемдік деңгейіне тәуелсіз, оның жанрлық табиғатына тән әлеуметтік-функционалдық белгі ретінде танылады. Қазақ әдебиетіндегі мемуарлық романдардың оқырман тарапынан кең қызығушылыққа ие болуы да олардың өмір шындығына негізделген тағылымдық мазмұнымен сабақтас. Авторлардың жастың шағында бастан өткерген оқиғалары, жетістіктері мен өмірлік жаңсақтықтары жеке тәжірибені жинақталған өмірлік сабаққа айналдырып, оқырманның дүниетанымы мен адамгершілік құндылықтарының қалыптасуына ықпал етеді.

Зерттеу мақсаты: Мақала жоғары оқу орындарында мемуарлық романдарды оқыту негізінде студент тұлғасын дамытудың әлеуетін анықтаудың, күнделікті үрдісте аталған мәселені тиімді жүзеге асырудың әдістемелік және практикалық тетіктерін айқындауды көздейді.

Зерттеу міндеттері:

1. Мемуарлық романның жанрлық-нарративтік ерекшеліктерін айқындау;
2. Қазақ әдебиетіндегі мемуарлық шығармалардың тұлғалық әлеуетін анықтау;
3. Оларды ЖОО-да оқыту барысында қолданылатын тиімді әдістер мен технологияларды ұсыну.

Материалдар мен әдістер. Мәтіндік-талдамалық әдіс – мемуарлық шығармалардағы авторлық «мен», баяндау формалары мен эмоциялық бағалауды анықтау үшін қолданылды. Бұл әдіс студенттердің мәтінді терең түсіну дағдысын қалыптастыруға негіз болады.

Нарратологиялық талдау – баяндаушы типін, уақыт құрылымын, фокализацияны айқындауға бағытталды. Бұл әдіс арқылы студенттер «автор – нарратор – кейіпкер» арақатынасын ажыратуды үйренеді.

Биографиялық әдіс – автор өмірі мен мәтін арасындағы байланысты көрсету үшін қолданылды. Бұл тәсіл студенттің тарихи тұлғаны тұтас қабылдауына мүмкіндік береді.

Әдістемелік модельдеу – оқу процесінде қолданылатын тапсырмалар мен технологияларды құрастыру үшін пайдаланылды.

Нәтижелер және талқылау. Мемуарлық романдарды оқыту – тек әдеби білім беру емес, тұлғаның өзін-өзі тану үдерісін ұйымдастыру болып табылады. Мемуаршы өткенді тек мұқият қалпына келтіріп қана қоймайды, сонымен бірге оны қайта жасап, өзіндік «өткенін» тудырады, оны «екінші шындық» ретінде бейнелейді. Мұндай жағдайда мемуарларды оқу барысында оқырманның тарихи құзыреттілігі, мәдени және өмірбаяндық танысуы ғана емес, сонымен қатар мәтінді қабылдаудың психологиялық, ассоциативтік, эмоциялық қырлары да маңызды рөл атқарады. Кейбір тұстарда студенттің генетикалық жады, жазушы қайта жандандырған көріністерді көзбен елестету қабілеті, баяндаудың ырғақтық әуезін сезінуі, сөздің музыкалық өрнегін ұғына білуі айрықша мәнге ие болады. Осылайша, мемуарлық мәтін студенттен ерекше зейінді, терең ойлы оқуды және жан-жақты қабылдауды талап етеді. Ол тарихи, мәдениеттану, философия және әдебиеттануға деген даярлықпен тығыз байланысты. Мұның бәрі мемуарларды көпқабатты, күрделі әдеби құбылыс ретінде сипаттайды; олардың көпқырлылығы, мағыналық және композициялық синкреттілігі бір жақты бағалауға да, бір мәнді қабылдауға да мүмкіндік бермейді.

Мемуарлық шығарманың құндылығы – автордың оқиғаларға тікелей қатысушы ретінде баға беруі мен көркемдік әдістерді ұштастыра білуінде. Орыс әдебиеттанушысы Л. Гинзбург мемуарлық әдебиеттің ерекшеліктерін зерттей отырып, оның оқырманға әсерін атап өтеді. Ол мемуарлық шығармалардың субъективтілігі мен автордың жеке тәжірибесі арқылы тарихи шындықты қабылдаудың маңыздылығын көрсетеді. Л.Гинзбургтың пікірінше, мемуарлар оқырманға өткен оқиғаларды жеке көзқарас тұрғысынан түсінуге мүмкіндік береді, бұл олардың тарихи танымын байытады [1].

Көркем мәтіндегі баяндау немесе нарратив шығарманың композициялық құрылымын ұйымдастырып, сюжеттік дамудың жүзеге асу тетігін айқындайды. Осыған байланысты қазіргі нарратологиялық зерттеулерде «автор», «нарратор», «әңгімелеуші» және «кейіпкер» ұғымдары өзара сабақтастықта қарастырылып, олардың қызметі көркем мәтіннің ішкі құрылымы аясында анықталады. Шығармадағы баяндауды жүзеге асыратын негізгі субъект – нарратор. Ол оқиғаларды баяндаушы тұлға, яғни, мәтіннің баяндау стратегиясын қалыптастырады. Нарратор әрдайым нақты автормен сәйкес келе бермейді, бірақ жекелеген жанрларда, әсіресе мемуарлық шығармаларда, автор мен нарратор тұлғасы бір арнада тоғысуы мүмкін. Сондықтан нарратор ұғымы нарратологияның негізгі категорияларының бірі ретінде қарастырылады.

Нарратив – белгілі бір оқиғаларды уақыттық және себеп-салдарлық байланыс негізінде жүйелі түрде баяндайтын мәтіндік құрылым. Нарративтік сипат әртүрлі жанрларда көрініс табады: көркем проза, фольклорлық мұралар, күнделіктер, хаттар, жылнамалар, естеліктер және оқиғалы тұрмыстық әңгімелер. Осылардың ішінде нарративтің ең күрделі әрі көркемдік тұрғыдан кемел үлгісі – әдеби нарратив, бұл автор тарапынан көркемдік мақсатпен ұйымдастырылып, кейіпкерлер мен олардың өміріндегі оқиғаларды белгілі бір баяндау жүйесі арқылы ұсынатын мәтін болып табылады.

Мемуарлық романның жанрлық табиғатында нарративтік құрылым айырықша маңызға ие. Өйткені мұндай шығармаларда баяндаушы қызметін көбіне автордың өзі атқарып, өмірлік тәжірибесін тарихи және қоғамдық оқиғалармен сабақтастыра баяндайды. Осы ерекшелік мемуарлық романда деректілік пен көркемдіктің, жеке жады мен тарихи жадтың, авторлық рефлексия мен оқиғалық баяндаудың табиғи бірлігін қалыптастырады. Сол себепті мемуарлық романның нарративтік жүйесін талдау автор тұлғасының баяндаудағы қызметін, баяндау стратегиясын және шығарманың жанрлық ерекшелігін айқындаудың маңызды ғылыми негіздерінің бірі болып саналады.

Нарратология ғылымының жетекші өкілдерінің бірі, неміс әдебиеттанушысы Вольф Шмидтің пікірінше, автор мен нарратордың арақатынасы былайша сипатталады: автор – тарихи тұлға, ал нарратор – мәтін ішіндегі баяндаушы [2, 25 б.]. Ал Жерар Женетт теориясы бойынша, баяндау тәсілі мен фокализация мемуардағы субъективтілікті ұйымдастыратын негізгі құрал болып табылады [3]. Бұл ерекшелік студентке мәтіндегі «мен» ұғымын талдауға, яғни сыни ойлау мен нарративтік сауаттылықты дамытуға мүмкіндік береді.

Жоғары оқу орындарында мемуарлық романдарды оқыту негізінде тұлғаны дамыту мүмкіндіктерін жан-жақты талдау бұл үдерістің кездейсоқ емес, өзара тығыз байланысқан бірнеше педагогикалық әрі психологиялық механизмдер арқылы жүзеге асатынын көрсетті. Атап айтқанда, студенттің тарихи санасын қалыптастыру, жеке тәжірибені түсіну, эмпатия мен сыни ойлауды дамыту сияқты бағыттар осы үдерістің негізгі тірегіне айналады.

Бұл механизмдердің тиімділігі тек теориялық тұжырымдармен шектелмей, нақты оқу мазмұны, мәтіндік талдау, интерпретация және практикалық тапсырмалар арқылы айқын дәлелденеді. Яғни, мемуарлық шығармаларды жүйелі оқыту студенттің тек білімін арттырып қана қоймай, оның тұлғалық қалыптасуына тікелей ықпал ететін кешенді білім беру құралы ретінде көрінеді.

Мемуарлық прозаны оқыту мазмұнында ең алдымен жанр табиғатын түсіндіру мәселесі қарастырылады. Бұл деңгейде студент мемуарды жай өмірбаяндық баяндау емес, күрделі нарративтік құрылым ретінде қабылдауға үйренеді. Мұнда автор, нарратор және кейіпкер арақатынасы, уақыттың ретроспективті ұйымдасуы, субъективті баяндау ерекшеліктері талданады. Осындай теориялық түсініктер студенттің мәтінді «оқып шығу» деңгейінен «түсіну және талдау» деңгейіне көтерілуіне ықпал етеді.

Келесі маңызды кезең – нақты мемуарлық романдарды талдау арқылы тұлғалық мазмұнды ашу. Қазақ әдебиетіндегі С. Сейфуллиннің «Тар жол, тайғақ кешу» шығармасын оқыту барысында студент тарихи оқиғаларды автордың жеке тәжірибесі арқылы қабылдайды. Бұл жерде мәтін тек дерек көзі емес, тарихи сананы қалыптастыру құралына айналады. Шығармадағы нарративтік құрылым хронологиялық принципке негізделгендіктен, оқиғалар табиғи уақыт ағымымен өрбиді. Мұндай баяндау стратегиясы мемуарлық романның деректілік сипатын күшейтіп, баяндаушының сенімділігіне негіз қалайды. Авторлық баяндау поэтикалық өрнекпен, ұлттық мәдени кодтарды танытатын тілдік бейнелеу құралдарымен астасып, шығарманың эстетикалық әсерін арттырады. Ал табиғат көріністері нарративтің эмоционалдық кеңістігін қалыптастырып, баяндаушының ішкі рефлексиясын, психологиялық ахуалын және оқиғаларға деген авторлық көзқарасын танытатын семантикалық компонент қызметін атқарады. Мысалы, төмендегі үзіндіде саяси оқиға мен табиғаттың үндестігі көрінеді:«Жаздың толықсыған кезін түрмеде өткізіп отырмыз...Түрме жұрттың бәріне де оңай емес. Лас, тар, сасық қапас кімге жеңіл тиеді? Әсіресе, жаз күні...Қапас әсіресе жаз күні, өте-мөте қазаққа оңай тимейді. Жаратылыстың құшағында өскен қазақ баласына шынжырлы тар қапас дозақтан да қиын... Терезеде отырып, көк белес, көк ала белес, көк далаға қараймын. Жаздың жұмсақ желі терезенің ашық көзінен кіріп, жібектей болып бетті шарпиды. Жібек желге төсімді ашамын. Барлық денемді тосамын, Күйіп-жанған денеге жібек желдің жұмсақ демі шипа тәрізді тиеді» [4, 318]. Бұл жерде табиғат суреттелуі арқылы саяси оқиғаның мағынасы күшейтіліп, авторлық баға берілген. Сонымен қатар, көркемдік бейнелеу құралдары арқылы күрес жолындағы ауыртпашылықтарды былайша жеткізеді: «...Қаңтар айының басы. Қыстың қалшылдап тұрған уақыты. Күн шаңытып, қызыл-жасыл болып, құлақтанып, шатынап, жасыл ұшқын шашады. Жел қарсы алдымыздан. Шытырлаған шұнақ аяз бет қаратпайды. Қарсы алдымыздан жаланданған жел дем алғызбайды. Тура қаратқызбайды. Тіфу дегенде түкірік жерге түспейді. Жерге түссе мұз болып қатып түседі. Келе жатқан кісінің аяғының астынан қардың шықырлағаны көз көрімнен ойбайлап естіледі. Бет-ауызға тұрған қырау шоқпардай мұз болып қатып, бетті, мұрынды мұз болып қариды. Шаршаған соң денеден будақтап тер шығады. Терді жалақтаған шұнақ аяз жалап алады», – деген үзіндідегі сипаттау оқырманға терең эмоциялық әсер қалдырып, кейіпкердің жан дүниесіндегі күйзелісті айқын сезіндіреді. [4, 404].

Мұндай мәтіндік талдау студенттердің тұлғалық қабілеттерін дамытуда маңызды дидактикалық және тәрбиелік әлеуетке ие екенін көрсетеді. Алдымен, мемуарлық романдар оқырманды өткен кезеңдерге жетелеп, сол уақыттың атмосферасын сезінуге мүмкіндік береді. Тарихи оқиғалармен байланысы бар немесе белгілі бір мәдени кезеңдерді сипаттайтын романдарда бұл ерекше байқалады. Автордың естеліктері арқылы өткен шақтың бояуын, иісін, дыбысын қайта елестетіп, сол кезеңнің рухын сезінеді. Автордың немесе кейіпкердің жеке тағдыры баяндалатын романдар оқырманын эмоционалдық тұрғыдан бауырауға, жеке тұлға тағдырын зерттеуге, адамның ішкі әлеміне еніп, оның жан азабын, қуанышын, өмірге деген көзқарасын түсінуге әсер етеді. Мемуарлық романды оқу барысында студент тарихи оқиғаларды тек фактологиялық деңгейде емес, автордың жеке тәжірибесі, сезімі мен дүниетанымы арқылы қабылдауды үйренеді. Бұл үдеріс тарихи сананың қалыптасуына, өткенді эмоционалдық әрі құндылықтық тұрғыдан пайымдауға мүмкіндік береді.

Қазіргі жоғары білім беру жүйесінде мемуарлық романдарды оқыту тек әдеби-теориялық талдаумен шектелмей, студент тұлғасын қалыптастырудың маңызды тетігі ретінде қарастырыла бастады. Бұл ретте, Review of General Psychology журналында жарияланған Dan P. McAdams еңбегі ерекше ғылыми-әдіснамалық мәнге ие. Зерттеуші ұсынған narrative identity (нарративтік сәйкестілік) тұжырымдамасы адамның өзіндік «менін» өмірлік тәжірибені әңгімелеу арқылы құрастыратынын дәлелдейді. Яғни тұлға өзінің өткенін белгілі бір мағыналық жүйеге түсіріп, оны нарративтік құрылымға айналдыру арқылы ішкі тұтастыққа қол жеткізеді [5]. Аталған теорияны мемуарлық романдарды оқыту үдерісіне бейімдейтін болсақ, студент тек мәтінді қабылдаушы ғана емес, сонымен бірге оны интерпретациялайтын, өзіндік тәжірибесімен байланыстыратын белсенді субъект ретінде танылады. Мемуарлық шығармалардағы авторлық «мен» мен баяндаушы позициясының ерекшелігі студенттің жеке тәжірибесімен резонанс тудырып, рефлексиялық ойлау дағдыларын дамытады. Нәтижесінде білім алушы көркем мәтінді талдау арқылы өзінің өмірлік ұстанымдарын қайта қарастырып, тұлғалық даму траекториясын айқындауға мүмкіндік алады. Сонымен қатар, мемуарлық романдардағы ретроспективті баяндау, тарихи оқиғаларды субъективті қабылдау және автор-кейіпкер бірлігі студенттің сыни ойлау қабілетін жетілдіруге ықпал етеді. Бұл үдерісте білім алушы деректілік пен көркемдіктің арақатынасын ажыратып, авторлық интерпретацияның табиғатын түсінеді. Мұндай талдау түрі тек әдеби білімді тереңдетіп қана қоймай, тұлғаның әлеуметтік-мәдени тәжірибесін кеңейтеді. Осылайша, нарративтік сәйкестілік теориясы мемуарлық романдарды оқытудың әдістемелік негізін жаңаша пайымдауға мүмкіндік береді. Атап айтқанда, мемуар мәтіндерін оқу барысында студенттің өзіндік «менін» қалыптастыру, өмірлік тәжірибені рефлексиялау және құндылық бағдарын айқындау жүзеге асады. Бұл өз кезегінде мемуарлық прозаны жоғары оқу орындарында оқытудың тек әдеби емес, сонымен қатар тұлғалық-дамыту әлеуетін айқындайды.

Көркем мәтіндегі поэтикалық баяндау, табиғат пен адам күйінің астасуы, ұлттық колорит пен бейнелі тіл студенттің эстетикалық талғамын жетілдіріп, көркем ойлау қабілетін дамытады. Табиғат суреттері мен саяси жағдайдың өзара байланысын ұғыну арқылы білім алушы мәтінді кешенді

талдауға, астарлы мағыналарды ашуға дағдыланады. Бұл, өз кезегінде, сыни ойлау, интерпретация жасау және символдық деңгейде қабылдау қабілеттерін күшейтеді. Сонымен қатар, шығармадағы ауыр тарихи кезеңдердің эмоционалдық суреттелуі студенттің эмпатиялық сезімін оятып, адамгершілік-рухани құндылықтарды тереңірек түсінуге ықпал етеді. Қиындық, күрес, ерік-жігер сияқты ұғымдарды көркем бейнелер арқылы қабылдау тұлғаның ішкі дүниесін байытып, өмірлік ұстанымдарын қалыптастыруға әсер етеді.

Мемуарлық романдар оқырманның санасында тек құжаттық мәліметтер жиынтығы ретінде ғана емес, адамның өмір жолын, өткеннің болмысын, тарихи шындықты тануға деген интеллектуалдық және эмоциялық қызығушылықты оятатын ерекше жанр ретінде көрініс табады. Жазушы С. Мұқановтың «Өмір мектебі» мемуарлық романынан еңбекқорлық пен білімге құштарлықты қалыптастыру, қарапайымдылық пен адамгершілік қағидаларын үйрету, мақсатқа жету жолындағы табандылық тәрізді тәрбиелік құндылықтарды сіңіруге болады. Автор өзі жетімдікті бастан кешкен кездері мен қиындықтары жайлы: «Адам көнбейтін қиындық жоқ. Мен масаның да азабына көндіге бастадым... Сансызбайдыкі сараң үй болып шықты: ірімшік пен құрттан басқа шайнаманы, үйінде қымызы бола тұра, айраннан басқа сусынды маған жібермейді ол... Пішеншілердің ішінде аштауы да мен болдым. Менің өлеңдер жинағыма кіріп жүрген «Жалшының зары» деген өлең дәл осы кезде жазылған еді» [6, 458б.].

«Өмір мектебі» мемуарлық романы тұлғаның қалыптасу жолын көрсететін өмірлік модель ретінде қарастырылады: студент кейіпкердің әлеуметтік ортада қалай қалыптасқанын талдай отырып, өз өмірімен салыстырады. Қасіретті күндерін боямасыз суреттеген жазушының болашаққа деген сенімі мен жақсылыққа ұмтылысы оны үздіксіз алға жетелегенін байқаймыз. Жетім баланың мұңы мен зары көп болғанымен бар күш-жігеріңді салып еңбек етсең мақсатқа жетуге болатынын айқын көрсеткен. Тер төгіп, адал еңбек ету адамды даңққа бөлейтінін естен шығармаған жөн.

Ұлттық болмысты сақтау, қазақтың дәстүрлі тәрбиесі мен кеңестік жүйе арасындағы қайшылықтар, отбасы институтының маңызы, ана мен бала арасындағы байланыс мәселесінде жазушы Ш. Мұртазаның «Ай мен Айша» мемуарлық романының тәрбиелік мәні зор. Шығарманы оқи отырып анаға деген құрмет пен адалдықтың үлгісін көріп, отансүйгіштік пен ұлттық сана-сезімнің биіктігін ұғынуға жетелейді. Ана бейнесі арқылы халықтың ұлттық рухын көрсеткен бұл шығармада Айшаның төзімділігі мен қайсарлығы ерекше. Мемуарлық романдарды оқыту барысында студенттердің шығармаға деген қызығушылығын арттыру үшін дәстүрлі түсіндіру тәсілдерімен шектелмей, оларды мәтіннің ішкі әлеміне жетелейтін белсенді оқыту технологияларын қолдану тиімді. Осындай әдістердің бірі – проблемалық жағдаятқа негізделген Case Study технологиясы. Бұл тәсілде шығарманы талдауға кіріспес бұрын білімгерлерге өмірлік таңдау мен адамгершілік ұстанымдарға қатысты проблемалық сұрақ ұсынылады. Мәселен: «Егер тұтас бір әулеттің тағдыры сіздің қабылдайтын бір ғана шешіміңізге тәуелді болса, қандай әрекет жасар едіңіз?» деген сауал студенттердің жеке тәжірибесі мен шығарманың идеялық мазмұны арасында байланыс орнатып, Айша ананың басынан өткен қиындықтар мен ерліктерді сырттай бақылаушы емес, ішкі қатысушы ретінде қабылдауына мүмкіндік береді.

Шығарманы қазіргі медиа мәдениетпен сабақтастыруда оның мазмұнын жаңа қырынан игеруге ықпал етеді. Бұл тұрғыда роман оқиғаларын бүгінгі цифрлық коммуникация кеңістігіне бейімдеу студенттердің шығармашылық ойлауын жандандырады. Мысалы, «Егер Барсханның бүгінгі күні инстаграм парақшасы болса, соғыс жылдарындағы ауыл өмірін қандай стористер арқылы бейнелер еді?» деген тапсырма кейіпкердің өмірлік тәжірибесін қазіргі жастардың дүниетанымымен ұштастырып, мәтінді заманауи қабылдау тұрғысынан пайымдауға жағдай жасайды.

Шығарманы терең қабылдауға бағытталған әдістердің қатарында «Оқырман күнделігі» мен ассоциациялық талдау тәсілдерінің де маңызы зор. Бұл жұмыстар барысында студенттер оқиға желісін ғана емес, өздеріне ерекше әсер еткен көркем детальдарды, символдық бейнелерді, иіс, түс немесе дыбыстық образдарды белгілеп отырады. Мысалы, қара нанның иісі сияқты көркемдік детальдар мәтіннің эмоциялық – психологиялық кеңістігін тануға және авторлық баяндаудың поэтикалық ерекшелігін сезінуге мүмкіндік береді.

«Ай мен Айша» романы адамгершілік, адалдық, мейірім, рухани тазалық секілді жалпыадамзаттық құндылықтарды көркемдік тұрғыдан танытатын шығарма болып табылады. Романдағы Айша бейнесі арқылы студенттер жақсылық пен жамандықтың ара жігін ажырату, сабырлылық, төзімділік, жауапкершілік және отбасылық құндылықтардың мәнін ұғынады. Сондай-ақ шығарма ұлттық дүниетанымды қалыптастыруға да қызмет етеді. Онда қазақ халқының тұрмыс-тіршілігі, салт-дәстүрі, дүниені қабылдау ерекшелігі мен рухани мәдениеті табиғи түрде көрініс тапқан. Осы тұрғыдан романды оқыту ұлттық тарихи жадты сақтауға, этномәдени құндылықтарды бағалауға және қазақы дүниетанымның ерекшеліктерін тануға мүмкіндік береді. Бұған қоса шығарма өткен мен бүгінді сабақтастыратын рухани көпір қызметін атқарып, ұрпақтар арасындағы мәдени байланысты нығайтуға және әдеби мұраға құрмет сезімін қалыптастыруға ықпал етеді.

Студенттердің романды терең меңгеруі үшін репродуктивті оқыту тәсілдерінен гөрі олардың зерттеушілік белсенділігі мен сыни ойлау қабілетін дамытатын интерактивті технологияларды қолдану анағұрлым нәтижелі. Мұндай әдістер студенттердің мәтінмен өздігінен жұмыс істеуіне, шығарманың көркемдік құрылымы мен баяндау поэтикасын дербес талдауына жағдай жасайды. Осы бағытта рөлдік ойындар мен «кейіпкерге хат» технологиясының мүмкіндігі ерекше. Мысалы, студенттерге ересек

Барсханның атынан балалық шағындағы Барсханға немесе Айша анаға хат жазу ұсынылады. Бұл тапсырма баяндаудағы уақыт пен кеңістік сабақтастығын, өткен мен бүгіннің байланысын және кейіпкердің ішкі эволюциясын терең түсінуге мүмкіндік береді.

Шығармадағы әлеуметтік және психологиялық мәселелерді жүйелі талдау үшін «Фишбоун» (балық қаңқасы) әдісін қолдануға болады. Бұл технология бойынша балықтың бас бөлігіне негізгі мәселе – Мұртаза әулетінің трагедиясы белгіленеді. Жоғары сүйектерге трагедияның себептері (репрессия, соғыс, әлеуметтік теңсіздік), төменгі сүйектерге мәтіннен алынған нақты дәлелдер мен көркемдік детальдар орналастырылады. Ал, құйрық бөлігінде талдаудың қорытынды тұжырымы беріледі. Мұндай құрылым студенттердің мәтінді себеп-салдарлық байланыста талдауына және тарихи оқиғалардың көркемдік шешімін кешенді бағалауына мүмкіндік береді.

Мұхтар Мағауиннің «Мен» романы қазақ мемуарлық прозасының жанрлық және көркемдік мүмкіндіктерін кеңейткен, ұлттық рухани дүниетанымды терең танытқан шығармалардың бірі болып саналады. Романның поэтикалық құрылымында аңыздар, эпостық сарындар, шежірелік деректер, мақал-мәтелдер, жыраулар поэзиясы, ертегілік мотивтер, жоқтау мен бата дәстүрі сияқты фольклорлық элементтер кеңінен қолданылған. Бұл көркемдік қабаттар автордың халықтық жадымен, ұлттық дүниетаныммен және тарихи-мәдени тәжірибемен тығыз сабақтастығын айқындап, шығарманың идеялық-көркемдік тұтастығын күшейтеді.

«Мен» мемуары авторлық рефлексияның жоғары деңгейін көрсететін шығарма ретінде студенттің өзін-өзі тану үдерісін тереңдетеді. Ғылым-білімге құштарлық, өзіндік бағдарды айқындау, мақсат қою және оған жету жолындағы ұзақ та қиын жолды жүріп өту үшін әрбір жоғары оқу орнының студенті аталған мемуарды оқуы қажет. Бұл шығармада тарих та, фольклор да, философия мен әдебиет жауһары да бар. Оқыған сайын тынысың кеңіп, дүниетанымың байи түсетін тілдік шеберлік те, танымдық ақпарат та мол. Романда жазушының іргелі ғылыми және әдеби еңбектерінің қандай жағдайда әрі қандай қажырлы еңбек нәтижесінде жазылғаны шынайы бейнеленеді. Баяндау барысында автордың ғылымға деген адалдығы, биік мақсатқа ұмтылысы және сол мұратқа жету жолындағы үздіксіз ізденісі айқын көрініс табады. Бұл қырлары шығарманың танымдық және тәрбиелік әлеуетін арттырып, оқырманға еңбекқорлық пен ғылыми жауапкершіліктің маңызын терең сезіндіреді. «Адамға рас, Аллаға анық – сол ұлы жыраулардың қайтадан тірілуі біздің азап–бейнетіміздің арқасында ғана мүмкін болды. Ұмытылғандарды еске түсірдік, есімі көмескілерді қайта жаңғырттық, бір өлең, жарым өлеңнен тірнектеп құрадық, ғылыми–текстологиялық екшеуден өткіздік, сөйтіп, тұтас бір дәуірдің әдебиетін нұсқаладық, сол әдебиеттің деректі негіздерін айқындап, мән–мағынасын белгіледік, нәтижесінде, ұлт тарихындағы төрт ғасыр – Қазақ Ордасы заманындағы әдебиет мүмкін болған дәрежесінде қалпына келтірілді. Осының бәрі «Қобыз сарыны», «Алдаспан» деген кітаптар негіздеп, жүзеге асырған іс. Есер, есірік болмаса, аз – маз сауаты бар әдебиетшінің ешқайсысы бұған күмән айта алмайды. Ғылым – бейнеті көп, өнімі аз шаруа. Мен бейнет көрдім демеймін, өнімсіз қалдым деп те шағынбаймын. Қалап алған істің азабы болмайды. Бірақ өте көп уақытым кетті. Таза проза жазатын алтын сағаттар», – деп ағынан жарылады [7, 69].

«Мен» романын ЖОО-да оқытуда тек мазмұнды түсіндіру жеткіліксіз болады, студенттерді мәтінмен белсенді жұмысқа тартатын, сыни ойлауын дамытатын әдістерді қолданған абзал. Мемуардың өзі жеке тұлғаның рухани эволюциясы мен тарихи сана тоғысқан күрделі туынды болғандықтан төмендегідей көпқырлы тәсілдер тиімді болады. Негізінде интерактивті талдау әдістері жақсы нәтиже береді деп санаймыз. Автордың «мен» концепциясын түсінуде «close reading» (терең мәтіндік талдау) арқылы студенттерге нақты үзінділер беріп, тілдік ерекшелікті, ішкі монологтар мен астарлы мағыналарды талдатуға болады. Сондай-ақ, дискуссия және пікірталас әдісінің де ролі ерекше. Романдағы авторлық позиция, тарихи оқиғаларға көзқарас, ұлттық болмыс мәселелері бойынша сұрақтар қойып, студенттер арасында пікірталас ұйымдастыру өзіндік ой-пікірін ашық айту мен жеке ұстанымды аңғартады. «Автордың «мені» – жеке тұлға ма, әлде ұлттың жиынтық бейнесі ме?» деген сияқты проблемалық сұрақтар студенттердің ойлауын тереңдетеді.

Салыстырмалы талдау әдісі арқылы Мұхтар Мағауин шығармасын басқа мемуарлық немесе автобиографиялық туындылармен салыстыру (қазақ немесе әлем әдебиетінен) студенттердің әдеби кеңістікті кеңірек түсінуіне ықпал етсе, жобалық оқыту (project-based learning) әдісі студенттерге шағын зерттеу жобаларын беру: мысалы, романның тарихи контекстін зерттеу, автор өмірбаянымен байланысын ашу, немесе шығармадағы ұлттық идеяларды талдауда тиімді. Бұл әдіс дербес ізденісті дамытары сөзсіз.

Рефлексиялық жазба (эссе) әдісі студенттерге «Бұл шығарма менің дүниетанымыма қалай әсер етті?» немесе «Автордың өмірлік ұстанымынан не үйренуге болады?» деген тақырыптарда эссе жаздырудың да маңызы зор. Қазіргі ЖОО-ға сай цифрлық әдістерді қосуға болады: презентациялар, подкаст дайындау, немесе әдеби кейіпкер атынан блог жүргізу сияқты шығармашылық тапсырмалар студенттердің қызығушылығын арттырады.

Мемуарлық романдар тәуелсіз ел жастарының әдебиетке қызығушылығын арттыруда айрықша мәнге ие. Олардың әсері бірнеше қырынан көрінеді. Мұндай шығармалар жас оқырманның өз халқының тарихына деген танымдық қызығушылығын оятып, өткенді тереңірек түсінуге және ұлттық құндылықтарды қабылдауға жол ашады. Мемуарлық туындыларда өмірлік мақсатқа жету жолындағы күрес

пен қиындықтарды еңсеру тәжірибесі кеңінен бейнеленіп, бұл жастардың тұлғалық дамуын нығайтып, оларға рухани серпін береді. Шығармада көрініс тапқан тарихи тұлғалардың ерік-жігері мен қайраткерлік болмысы жас буын үшін өнеге болып, олардың өзіндік «менін» қалыптастыруға ықпал етеді. Осы мәтіндермен жұмыс барысында тұлға дамуының негізгі механизмі – рефлексия іске қосылады. Студент мәтіндегі тәжірибені өз өмірімен салыстырады, өткенді бағалау тәсілін меңгереді, өз болмысын түсінуге ұмтылады. Бұл құбылыс халықаралық зерттеулерде де дәлелденген: мемуарлық баяндау жеке тәжірибені қайта құрылымдау арқылы тұлғаның өзін-өзі түсінуіне ықпал етеді [8]. Демек, мемуарлық мәтін – тек оқу материалы емес, ішкі диалог құралы.

Тұлға дамуының тағы бір маңызды механизмі тарихи сананы қалыптастыру болып табылады. Михаил Бахтиннің хронотоп теориясы тұрғысынан алғанда, мемуарлық мәтінде уақыт пен кеңістік жеке тәжірибе арқылы беріледі [9]. Бұл студентке тарихты абстрактілі құбылыс ретінде емес, нақты адам өмірімен байланысты құбылыс ретінде түсінуге мүмкіндік береді. Нәтижесінде тарихи оқиғалар эмоционалдық тұрғыдан қабылданып, тереңірек меңгеріледі. Сыни ойлау мен нарративтік сауаттылықтың дамуы да маңызды механизм. Мемуарлық мәтіндерді талдау барысында студент «кім сөйлеп тұр?», «қандай позициядан баяндалып отыр?» деген сұрақтарға жауап іздейді. Бұл сұрақтар мәтінді құрылымдық деңгейде түсінуге мүмкіндік береді. Жерар Женетт ұсынған фокализация ұғымы осындай талдауларда нақты қолданыс табады. Нәтижесінде студент мәтінді дайын ақпарат ретінде емес, талдауға болатын жүйе ретінде қабылдайды.

Мемуарлық романдарды оқыту арқылы тұлғаны дамытудың маңызды бағыты ретінде эмоционалдық және коммуникативтік қабілеттердің қалыптасуын айтуға болады. Мемуарлық романдардағы кейіпкерлердің ішкі әлемін түсіну студенттің эмпатиясын дамытады. Ол өзгенің тәжірибесін түсінуге, оны қабылдауға үйренеді. Бұл қазіргі білім беру жүйесінде өзекті саналатын soft skills (тиімді дағдылар) қалыптасуына ықпал етеді.

Оқыту мазмұнында маңызды орын алатын тағы бір мәселе – шығармашылық және тәжірибелік әрекет. Мемуарлық прозаны оқыту тек талдаумен шектелмей, студенттің өзіндік мәтін құру әрекетімен толықтырылады. Сонымен қатар, мемуарлық романдарды оқыту барысында тұлға дамуы келесі сұрақтарға нақты жауап береді:

Тұлға қалай дамиды?

– мәтін арқылы өз тәжірибесін қайта ойлау, рефлексия жасау арқылы.

Қайтіп дамиды?

– автор тәжірибесін интерпретациялау, салыстыру, талдау арқылы.

Қандай әдіс-тәсілдер арқылы дамиды?

– нарратологиялық талдау, мәтіндік интерпретация, storytelling, шығармашылық жазба, пікірталас арқылы.

Бұл нәтижелер мемуарлық прозаның тек әдеби жанр емес, тұлғаны қалыптастыратын педагогикалық құрал екенін дәлелдейді

Жоғары оқу орындарында мемуарлық романдарды оқыту барысында тұлғаның дамуы тек теориялық пайымдаулармен емес, мәтіндік тәжірибе арқылы жүзеге асатыны анықталды. Әсіресе мемуарлық шығармалардағы авторлық «меннің» рефлексивтік табиғаты студенттің өзіндік санасын оятатын негізгі факторлардың бірі болып табылады.

Оқыту барысында қолданылатын әдіс-тәсілдер де тұлға дамуына тікелей әсер етеді. Мысалы, мәтіндік талдау студенттің аналитикалық ойлауын дамытса, пікірталас пен кейс-талдау оның коммуникативтік қабілетін жетілдіреді. Ал storytelling әдісі студенттің өзіндік тәжірибесін вербализациялауға мүмкіндік береді. Бұл тәсілдердің барлығы біріге отырып, мемуарлық прозаны оқыту үдерісін тұлға қалыптастыру кеңістігіне айналдырады. Осылайша, мемуарлық романдар арқылы тұлға дамуының нақты механизмі айқындалады: мәтін → түсіну → интерпретация → рефлексия → өзіндік таным.

Мемуарлық прозаны тек әдеби жанр ғана емес, тұлғаны дамытуға бағытталған кешенді педагогикалық құрал екенін көрсетуде оқыту үрдісінде төмендегідей технологияларды қолдануға болады:

1. Storytelling (ақпаратты, идеяны немесе тәжірибені әңгіме (оқиға) түрінде әсерлі жеткізу өнері) әдісі арқылы студент өз өміріндегі маңызды оқиғаларды баяндап, оларды мағыналандырады. Бұл әрекет мемуарлық мәтіннің құрылымын ішкі деңгейде түсінуге мүмкіндік береді. Студенттер мемуар негізінде «Менің өмірімдегі маңызды кезең» тақырыбында микро-мемуар жазады.

2. Digital storytelling (оқиға айтуды сандық технологиялар арқылы жүзеге асыру, яғни мәтін, дыбыс, бейне, сурет және анимацияны біріктіріп, мазмұнды әсерлі түрде жеткізу) технологиясы бұл үдерісті қазіргі цифрлық мәдениетпен байланыстырып, студенттің шығармашылық әлеуетін арттырады. Padlet, Canva арқылы визуалды мемуар жасау, автор өмірін timeline форматында көрсету.

3. Case-study (жағдаяттық талдау) әдісі – нақты тарихи-әдеби мәселені «кейс» ретінде ұсынып, студенттерді дерек, контекст және интерпретация арқылы өз бетінше қорытынды жасауға жетелейтін тәсіл. Бұл әдіс мемуарлық шығармаларды оқытуда тиімді, өйткені мұнда автор тұлғасы, тарихи кезең және баяндау формасы бір-бірімен тығыз байланысты. Мысал ретінде «Сәкен Сейфуллин неге өз өмірін осылай баяндады?» тақырыпты алайық. Бұл сұрақ – дайын жауабы бар факт емес, көпқабатты зерттеу мәселесі. Оны case-study форматына айналдырғанда, сабақ мынадай логикамен құрылады:

а. Кейс қою (problem framing). Студенттерге автордың мемуарлық мәтінінен (мысалы, «Тар жол, тайғақ кешу») үзінді ұсынылады. Сұрақ: Неліктен автор оқиғаларды дәл осылай іріктеп, осындай тілмен, осындай позициядан баяндайды?

ә. Контекст жинау (evidence gathering). Студенттер бірнеше бағытта дерек іздейді: тарихи жағдай (революция, кеңестік идеология), автордың өмірбаяны, сол кезеңдегі цензура, саяси қысым, жанр ерекшелігі (мемуар – көркем шығарма)

б. Талдау (analysis). Осы жерде маңыздысы, студенттер тек «не болды?» емес, «неге дәл осылай баяндалды?» деген сұраққа жауап іздейді. Мысалы: Автор өз бейнесін қаһарман ретінде құруға тырысты ма? Кейбір оқиғаларды саналы түрде өзгерткен немесе жұмсартқан ба? Бұл баяндау сол кезеңдегі идеологиялық талаптарға сәйкестендірілген бе?

4. Role-play (рөлдік ойын). Студент «автор», «сыншы», «оқырман» рөлінде пікірталас жүргізеді.

5. Нарративтік карта (Narrative mapping) оқиға, уақыт, кейіпкер, автор позициясын схемаға түсіру

6. AI және цифрлық құралдар мәтінді талдау (ChatGPT, Litmaps), визуализация (Midjourney).

Жоғары оқу орындарында мемуарлық романдарды оқыту арқылы тұлғаны дамыту мүмкіндіктерін айқындау тек теориялық пайымдаумен шектелмейді, ол нақты оқу үдерісінде жүзеге асырылатын әдістемелік жүйе арқылы дәлелденуі тиіс. Осы мақсатта «Мемуар және тұлғалық даму» атты оқу-әдістемелік кешен әзірленіп, оның мазмұны мен құрылымы мемуарлық прозаның нарративтік табиғатын студенттің жеке тәжірибесімен ұштастыруға бағытталды. Кешен құрамына 15 дәріс және 30 практикалық сабақ енгізіліп, олардың әрқайсысы тұлғаның танымдық, рефлексивтік және коммуникативтік дамуын қамтамасыз етуге бағдарланды.

Кешеннің дәрістік мазмұны жүйелі түрде мемуарлық жанрдың теориясынан бастап, оны тұлғалық даму құралы ретінде түсіндіруге дейінгі кезеңдерді қамтиды. Алғашқы дәрістерде мемуарлық романның жанрлық табиғаты, оның өзге прозалық формалардан айырмашылығы қарастырылады. Бұл жерде мемуардың деректілік пен көркемдіктің синтезіне негізделетіні, авторлық «меннің» баяндау құрылымына айналатыны, уақыттың ретроспективті ұйымдастырылатыны ғылыми тұрғыдан түсіндіріледі. Вольф Шмид мен Жерар Женетт теориялары негізінде баяндаушы, фокализация, уақыт категориялары нақты мәтіндер арқылы талданады.

Келесі дәрістерде қазақ мемуарлық романдарының классикалық үлгілері жүйелі түрде қарастырылады. Атап айтқанда, С. Сейфуллиннің «Тар жол, тайғақ кешу» шығармасы тарихи сана қалыптастыру тұрғысынан, С. Мұқановтың «Өмір мектебі» тұлғаның әлеуметтік қалыптасу эволюциясы тұрғысынан, М. Мағауиннің «Мен» авторлық рефлексия мен ұлттық болмыс тұрғысынан талданады. Бұл дәрістерде студент тек мәтінді мазмұндап қана қоймай, автордың өмірлік тәжірибесін нарративтік модель ретінде түсінуге үйренеді. Дәрістердің келесі блогы мемуарлық баяндаудың психологиялық және педагогикалық аспектілеріне арналған. Мұнда мемуардың тұлғаның өзін-өзі тануындағы рөлі, рефлексия механизмдері, эмоционалдық тәжірибені вербализациялау мәселелері қарастырылады. Халықаралық зерттеулерде мемуарлық баяндау «өзіндік тәжірибені құрылымдау арқылы тұлғаның ішкі тұтастығын қалыптастыратын құрал» ретінде сипатталатыны белгілі [10]. Осы тұжырымдар дәрістік мазмұнға енгізіліп, мемуарды оқытудың тек әдеби емес, психологиялық-педагогикалық маңызы ашылады.

Кешеннің соңғы дәрістері мемуарлық прозаны оқытудағы заманауи технологияларға бағытталған. Мұнда storytelling, digital storytelling, narrative mapping, case-study әдістері қарастырылып, олардың әрқайсысының оқу үдерісіндегі қызметі нақты мысалдармен түсіндіріледі. Бұл бөлімде студент тек теорияны меңгеріп қана қоймай, оны практикалық әрекетке айналдыру жолдарын түсінеді. Практикалық сабақтар жүйесі дәрістік материалды тереңдетуге және студенттің белсенді қатысуын қамтамасыз етуге бағытталған. Барлығы 30 практикалық сабақ үш негізгі бағытта ұйымдастырылды: мәтіндік талдау, интерпретация және шығармашылық рефлексия. Мәтіндік талдауға арналған сабақтарда студенттер мемуарлық шығармалардың нақты үзінділерімен жұмыс істейді. Мысалы, «автор ма, әлде нарратор ма?» деген сұрақ негізінде мәтіндегі «мен» формасы талданады. Бұл тапсырмалар нарратологиялық талдау дағдыларын қалыптастырып, студенттің сыни ойлауын дамытады. Жерар Женетт ұсынған фокализация теориясы осындай тапсырмаларда практикалық деңгейде меңгеріледі.

Интерпретациялық сабақтарда студенттер тарихи оқиғаларды әртүрлі позициядан қарастырады. Мысалы, кейс-талдау әдісі арқылы белгілі бір тарихи кезеңдегі автордың шешімдері мен көзқарастары талқыланады. Бұл тәсіл студенттің тарихи санасын қалыптастырып, өткенді қазіргі көзқараспен бағалауға мүмкіндік береді. Михаил Бахтин хронотоп теориясы негізінде уақыт пен кеңістіктің мәтіндегі ұйымдасуы да осындай талдаулар арқылы ашылады. Шығармашылық рефлексияға арналған сабақтар кешеннің ең маңызды бөліктерінің бірі болып табылады. Бұл сабақтарда студенттер өз өмір тәжірибесіне сүйене отырып, шағын мемуар мәтіндерін жазады, өмірлік оқиғаларын баяндап, оны талдайды. Storytelling технологиясы негізінде ұйымдастырылған бұл жұмыстар студенттің өзіндік «менін» тануына ықпал етеді. Digital storytelling әдісі арқылы студенттер өз мәтіндерін визуалды форматта ұсынып, қазіргі цифрлық мәдениетпен байланыс орнатады. Аталған әдістер студенттердің когнитивтік және эмоционалдық дамуына оң әсер етеді деп ойлаймыз.

Жүргізілген әдістемелік жүйе нәтижесінде студенттердің оқу үдерісіндегі белсенділігі артып, мәтінді қабылдау деңгейі тереңдейді. Мұнда студент мемуарлық мәтінді сыртқы объект ретінде емес,

өзінің ішкі тәжірибесімен байланыстыра қабылдай бастайды. Бұл құбылыс тұлғалық рефлексияның қалыптасқанын көрсетеді. Осылайша, «Мемуар және тұлғалық даму» оқу-әдістемелік кешенінің мазмұны мемуарлық прозаны оқытудың тиімді моделін ұсынады. Дәріс пен практиканың өзара байланысы, нарратологиялық талдау мен шығармашылық тапсырмалардың үйлесуі, инновациялық технологиялардың енгізілуі студенттің жан-жақты дамуына жағдай жасайды. Нәтижесінде мемуарлық романдарды оқыту тек әдеби білім берудің бір бөлігі емес, тұлғаның өзін-өзі тануына бағытталған кешенді педагогикалық үдеріс ретінде көрінеді.

Көркем әдебиетті оқу – тұлғаның рухани кемелденуін, мәдени санасының қалыптасуын және зияткерлік әлеуетінің дамуын қамтамасыз ететін кешенді білімдік-тәрбиелік үдеріс. Ол қазіргі әдеби білім беру парадигмасының негізгі құрамдас бөлігі болып табылады.

Әдіскер-ғалымдардың: «Көркем әдебиет өткеніне қайырылмай, өзінің бүгінгі жеткен биігін өткенмен салыстырмай, қоғамы мен ортасында өткен дүбірлі оқиғалар мен тұлғаларды бейнелемей тұра алмайды. Суреткер өзінің көркемдік таным қабілетін жұмсай отырып, дәуір рухын, өмір болмысын танытатын шығармалар тудырады. Қазіргі әдебиетте тарихи тұлғаны таныту, оның өмір кезеңін, айналасын, жеке мінез болмысын суреттеуге деген қызығушылық өсуде. Әдебиеттің түрлі жанрларында шынайы адам болмысын жасау өрістеп, әсіресе мемуарлық өмірбаяндық, публицистикалық салада белең алды», – деген тұжырымдарының дұрыстығын бүгінгі тәжірибе қуаттай түседі [11, 85 б.].

Мемуарлық романдары ғылыми-әдістемелік тұрғыдан кешенді оқыту әдеби білімнің сапасын арттырып ғана қоймай, студенттердің тарихи жады мен ұлттық дүниетанымын қалыптасыруға қызмет етеді. Сонымен бірге, мұндай тәсіл шығарманың жанрлық ерекшелігін, идеялық-көркемдік жүйесін және нарративтік құрылымын терең игеруге жағдай жасап, тарихи шындық пен авторлық дүниетанымның сабақтастығын талдау арқылы студенттердің ғылыми-зерттеушілік құзыреттілігі мен сыни ойлау дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді.

Қорытынды. Мемуарлық романдарды ЖОО-да оқыту – тұлға дамуына ықпал ететін тиімді әдістемелік құрал. Бұл жанр тарихи шындық пен жеке тәжірибені ұштастырады, студенттің сыни және рефлексивтік ойлауын дамытады, ұлттық құндылықтарды меңгертеді. Инновациялық технологиялармен ұштастырылған жағдайда мемуарлық проза әдеби білім берудің жаңа парадигмасын қалыптастырады.

Нарратологиялық талдау, биографиялық интерпретация және инновациялық технологияларды ұштастыру арқылы мемуарлық мәтіндер тұлғаның өзін-өзі тану кеңістігіне айналады.

Мемуарлық романдарды ЖОО-да оқыту мәселесін талдау нәтижесінде бұл жанрдың тұлға қалыптастырудағы мүмкіндігі ерекше екендігі дәлелденді. Мемуарлық мәтіндер студенттің тек білімін толықтырып қана қоймай, оның ішкі әлеміне әсер етіп, өзіндік «менін» қалыптастыруға ықпал етеді.

Әдебиетті оқыту әдістемесіне қатысты ғылыми еңбектерде көркем мәтіннің тұлға дамуына әсері ерекше атап көрсетіледі. Мәселен, әдеби білім берудің гуманистік бағытында көркем шығарма оқушының жеке тәжірибесімен байланыста меңгерілуі тиіс деп қарастырылады. Бұл тұрғыда мемуарлық роман – ең тиімді құралдардың бірі, себебі онда өмір тәжірибесі тікелей бейнеленеді. Зерттеушілердің пікірінше, әдебиетті оқытудағы басты мақсат – мәтінді түсіндіру емес, оқырман тұлғасын қалыптастыру Бұл қағида мемуарлық прозаны оқытуда толық жүзеге асады.

Қазіргі педагогикалық зерттеулерде рефлексия білім алушының дамуының негізгі шарты ретінде қарастырылады. Мемуарлық мәтіндер осы рефлексияны табиғи түрде іске қосады, себебі олар оқырманды өз өмірін қайта ойлауға жетелейді. Бұл тұрғыда мемуарлық прозаны оқыту – тек әдіс емес, тұлғаның ішкі дамуын ұйымдастыратын педагогикалық жүйе. Әдебиетті оқытудағы заманауи бағыттар, атап айтқанда, тұлғаға бағдарланған оқыту, конструктивизм, тәжірибеге негізделген білім беру мемуарлық романдарды оқытуда тиімді жүзеге асады. Өйткені бұл жанр студенттің белсенді қатысуын, өзіндік ойлауын және шығармашылық әрекетін талап етеді.

Мемуарлық романдарды оқыту арқылы тұлға өз тәжірибесін түсінеді, тарихи санасын қалыптастырады, сыни ойлауын дамытады, өзіндік «менін» айқындайды. Бұл нәтижелер мемуарлық прозаның әдеби білім берудегі рөлін жаңа деңгейде қарастыру қажеттігін көрсетеді. Сондықтан мемуарлық романдарды ЖОО бағдарламасына жүйелі енгізу қазіргі білім беру парадигмасының маңызды бағыттарының бірі болып табылады.

Мүдделер қақтығысы: Авторлар мүдделер қақтығысының жоқ екенін мәлімдейді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1 **Гинзбург Л.Я. О психологической прозе** [Текст] / Л.Я. Гинзбург. – Ленинград: Художественная литература, 1971. – 143 с.

2 **Шмид В. Нарратология** [Текст] / В. Шмид. – Москва: Языки славянской культуры, 2008. – 312 с.

3 **Женетт Ж. Работы по поэтике фигуры** [Текст] / Ж. Женетт. – Москва: Издательство им. Сабашниковых, 1998. – Т.2. – 944 с.

4 **Сейфуллин С. Тар жол, тайғақ кешу** [Мәтін] / С. Сейфуллин. – Алматы: Өлке, 2013. – 687 б.

5 **McAdams D.P. The psychology of life stories** [Text] / D.P. McAdams // Review of General Psychology. – 2001. – Vol. 5, no. 2. – P. 100-122. https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100.

6 **Мұқанов С. Өмір мектебі** [Мәтін] / С. Мұқанов. – Алматы: «Өлке», 2018. – 520 б.

7 **Мағауин М. Мен** [Мәтін] / М. Мағауин. – Алматы: Гауһар, 1998. – 460 б.

8 **Eakin P.J. Living Autobiographically: How We Create Identity in Narrative** [Text] / P.J. Eakin. – Ithaca: Cornell University Press, 2008. – 208 p.

9 **Бахтин М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук** [Текст] / М. Бахтин. – Спб.: Азбука, 2000. – 336 с.

10 **Fass P.S. The End of American Childhood: A History of Parenting from Life on the Frontier to the Managed Child** [Text] / P.S. Fass. – Princeton: Princeton University Press, 2016. – 334 p.

11 **Байтанасова Қ., Айтуғанова С. Қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі. оқу құралы** [Мәтін] / Қ. Байтанасова, С. Айтуғанова. – Астана: Фолиант, 2008. – 158 б.

REFERENCES:

1 **Ginzburg L.Ya. O psihologicheskoj proze** [On psychological prose]. Leningrad, Hudozhestvennaya literatura, 1971, 143 p. (In Russian)

2 **Shmid V. Narratologiya** [Narratology]. Moscow, Yazy'ki slavyanskoj kul'tury', 2008, 312 p. (In Russian)

3 **Zhenett Zh. Raboty' po poe'tike figury'** [Works on the poetics of the figures]. Moscow, Izdatel'stvo im. Sabashnikovy'h, 1998, vol. 2, 944 p. (In Russian)

4 **Seifullin S. Tar zhol, taigak keshu** [A hard road, a perilous journey]. Almaty, Olke, 2013, 687 p. (In Kazakh)

5 **McAdams D.P. The psychology of life stories.** *Review of General Psychology*, 2001, vol. 5, no. 2., pp. 100-122. https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100.

6 **Mukanov S. Omir mektebi** [The School of Life]. Almaty, Olke, 2018, 520 p. (In Kazakh)

7 **Magauin M. Men** [Me]. Almaty, Gauhar, 1998, 460 p. (In Kazakh)

8 **Eakin P.J. Living Autobiographically: how we create identity in narrative**. Ithaca, Cornell University Press, 2008, 208 p.

9 **Bahtin M. Avtor i geroj: k filosofskim osnovam gumanitarny'h nauk** [Author and hero: towards the philosophical foundations of the humanities]. Saint Petersburg, Azbuka, 2000, 336 p. (In Russian)

10 **Fass P. The end of american childhood: a history of parenting from life on the frontier to the managed child.** Princeton, Princeton University Press, 2016, 334 p.

11 **Baitanasova K., Aituganova S. Kazak adebietin okytu adistemesi. Oku kuraly** [Methodology of teaching kazakh literature. Study guide]. Astana, Foliant, 2008, 158 p. (In Kazakh)

Жіберілген күні: 5 мамыр 2026 ж. **Қабылданған күні:** 7 маусым 2026 ж.
Жарияланған күні: 30 қыркүйек 2026 ж.

Авторлар туралы мәліметтер:

Галымжанова Зәуре Тойшыбекқызы – PhD докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, 010000, Астана қ., Е-496/30 көш, тел.: 87021092184, e-mail: zaure.galymzhanova@mail.ru.*

Байтанасова Қарлығаш Медетқызы – филология ғылымдарының кандидаты, профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, 010000, Астана қ., Бектұров көш., 7/75, тел.: 87757618897, e-mail: k.baitanasova@mail.ru.

Галымжанова Зауре Тойшыбековна – PhD докторант, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, 010000, г. Астана, ул. Е-496/30, тел.: 87021092184, e-mail: zaure.galymzhanova@mail.ru.*

Байтанасова Карлыгаш Медетовна – кандидат филологических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, 010000, г. Астана, ул. Бектурова 7/75, тел.: 87757618897, e-mail: k.baitanasova@mail.ru.

Galymzhanova Zaure Toishybekovna – PhD student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, E-496/30 Str., tel.: 87021092184, e-mail: zaure.galymzhanova@mail.ru.*

Baitanassova Karlygash Medetovna – Candidate of Philological Sciences, Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 7/75 Bekturov Str., tel.: 87757618897, e-mail: k.baitanasova@mail.ru.

IRSTI 29.01.45
UDC 37.091.3:53
https://doi.org/10.52269/SEPT2632058

STEM EDUCATION IN PHYSICS AND ITS IMPACT ON STUDENTS' RESEARCH SKILLS

Zhaksylyk N.N. – PhD student, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkistan, Republic of Kazakhstan.

Ramankulov Sh.Zh. – PhD, acting Professor, Department of physics, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkistan, Republic of Kazakhstan.*

Katbayeva M. – Master, Senior Lecturer, Department of mathematics and physics, Tashenev University, Republic of Kazakhstan.

Anas B. – PhD student, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Republic of Kazakhstan.

The aim of this study is to systematically evaluate, through a meta-analysis, the impact of STEM instruction based on solar energy on students' research abilities. In the study, 10 empirical works published over the past decade were selected, and their standardized effect sizes were synthesized. The analysis was conducted using a random-effects model. The results showed a pooled mean effect size of d = 1.488 (95% CI: 0.942–2.035, p < 0.001), indicating a strong positive effect of STEM interventions in the context of solar energy on research abilities. Heterogeneity among studies was at a moderate level (I^2 = 58%), suggesting that the magnitude of the effect may vary depending on the educational context.

The results of publication bias assessment confirmed the stability of the overall effect. In addition, meta-regression analysis showed that the most pronounced effect of the STEM approach was observed in the domain of research skills (p < 0.01). To complement the meta-analytic findings, an additional cross-sectional correlational study was conducted with 49 students who participated in a solar energy-based STEM learning program. Students' engagement in STEM activities and their research competence were assessed using two composite indicators, STEM Level and Research Activity, each standardized on a 0–100 scale. Pearson's correlation analysis was used to examine the relationship between these indicators. The complementary empirical analysis revealed a strong positive correlation between STEM Level and Research Activity (r = 0.807, p < 0.001), providing convergent contextual evidence consistent with the direction of the meta-analytic findings.

Keywords: *STEM education, solar energy, photovoltaic education, research skills, meta-analysis, project-based learning, renewable energy education, engineering thinking, inquiry-based learning.*

ФИЗИКАДАҒЫ STEM ОҚЫТУ ЖӘНЕ ОНЫҢ СТУДЕНТТЕРДІҢ ЗЕРТТЕУШІЛІК ҚАБІЛЕТТЕРІНЕ ӘСЕРІ

Жақсылық Н.Н. – PhD докторант, Қожа Ахмет Яссауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан қ., Қазақстан Республикасы.

Раманкулов Ш.Ж. – PhD, профессор м.а., Физика кафедрасы, Қожа Ахмет Яссауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан қ., Қазақстан Республикасы.*

Катбаева М. – магистр, аға оқытушы, Математика және физика кафедрасы, Тәшенев университеті, Шымкент қ., Қазақстан Республикасы.

Анас Б. – PhD докторант, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен қ., Қазақстан Республикасы.

Бұл зерттеудің мақсаты – күн энергетикасына негізделген STEM оқытудың білім алушылардың зерттеушілік қабілеттеріне әсерін мета-талдау арқылы жүйелі бағалау. Зерттеу барысында соңғы он жылда жарияланған 10 эмпирикалық еңбек іріктеліп, олардың стандартталған әсер мөлшерлері біріктірілді. Талдау кездейсоқ әсерлер моделі негізінде жүргізілді. Нәтижелер біріктірілген орташа әсер мөлшерінің d = 1,488 (95% сенімділік аралығы: 0,942–2,035, p < 0,001) болғанын көрсетті, бұл күн энергетикасы контексіндегі STEM интервенцияларының зерттеушілік қабілеттерге күшті оң әсер ететінін білдіреді. Зерттеулер арасындағы гетерогенділік орташа деңгейде болды (I^2 = 58%), бұл әсер мөлшерінің білім беру контексіне байланысты өзгеруі мүмкін екенін көрсетеді. Жарияланымдық ауытқуды бағалау нәтижелері жалпы әсердің тұрақтылығын растады. Сонымен қатар мета-регрессиялық талдау STEM тәсілінің ең айқын әсері зерттеушілік дағдылар саласында байқалғанын көрсетті (p < 0,01). Мета-талдау нәтижелерін толықтыру мақсатында күн энергетикасына негізделген STEM оқыту бағдарламасына қатысқан 49 білім алушының қатысуымен қосымша көлденең корреляциялық зерттеу жүргізілді. Білім алушылардың STEM іс-әрекеттеріне қатысу деңгейі мен зерттеушілік құзыреттілігі 0–100 шкаласы бойынша стандартталған STEM Level және Research Activity атты екі жиынтық көрсеткіш арқылы бағаланды. Осы көрсеткіштер арасындағы байланысты анықтау үшін Пирсонның корреляциялық талдауы қолданылды.

Қосымша эмпирикалық талдау STEM Level пен Research Activity арасында күшті оң корреляция бар екенін көрсетті (r = 0,807, p < 0,001). Бұл нәтиже мета-талдау қорытындыларының бағытымен сәйкес келетін контекстік дәлелдерді ұсынады.

Түйінді сөздер: *STEM білім беру, күн энергиясы, фотоэлектрлік білім беру, зерттеушілік дағдылар, мета-анализ, жобалық оқыту, жаңартылатын энергия көздері бойынша білім беру, инженерлік ойлау, зерттеуге негізделген оқыту.*

STEM-ОБУЧЕНИЕ В ФИЗИКЕ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ

Жаксылык Н.Н. – PhD докторант, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, г. Туркестан, Республика Казахстан.

Раманкулов Ш.Ж. – PhD, и.о. профессора кафедры физики, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, г. Туркестан, Республика Казахстан.*

Катбаева М. – магистр, старший преподаватель, кафедра математики и физики, университет Ташенева, г. Шымкент, Республика Казахстан.

Анас Б. – PhD докторант, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан.

Цель данного исследования заключается в систематической оценке посредством метаанализа влияния STEM-обучения, основанного на использовании солнечной энергетики, на исследовательские способности обучающихся. В исследовании были отобраны 10 эмпирических работ, опубликованных за последнее десятилетие, и синтезированы их стандартизированные размеры эффекта. Анализ проводился с использованием модели случайных эффектов. Результаты показали, что объединённый средний размер эффекта составил d = 1,488 (95% доверительный интервал: 0,942–2,035, p < 0,001), что свидетельствует о сильном положительном влиянии STEM-интервенций в контексте солнечной энергетики на исследовательские способности обучающихся. Гетерогенность между исследованиями находилась на умеренном уровне (I^2 = 58%), указывая на то, что величина эффекта может варьироваться в зависимости от образовательного контекста. Результаты оценки публикационного смещения подтвердили устойчивость общего эффекта. Кроме того, метарегрессионный анализ показал, что наиболее выраженный эффект STEM-подхода наблюдался в области исследовательских навыков (p < 0,01). Для дополнения результатов метаанализа было проведено дополнительное поперечное корреляционное исследование с участием 49 обучающихся, прошедших программу STEM-обучения, основанную на солнечной энергетике. Вовлечённость обучающихся в STEM-деятельность и их исследовательская компетентность оценивались с использованием двух интегральных показателей — STEM Level и Research Activity, каждый из которых был стандартизирован по шкале от 0 до 100. Для изучения взаимосвязи между данными показателями применялся корреляционный анализ Пирсона. Дополнительный эмпирический анализ выявил сильную положительную корреляцию между STEM Level и Research Activity (r = 0,807, p < 0,001), что обеспечивает согласованные контекстуальные доказательства, соответствующие направлению результатов метаанализа.

Ключевые слова: *STEM-образование, солнечная энергия, фотоэлектрическое образование, исследовательские навыки, мета-анализ, проектное обучение, образование в области возобновляемой энергетики, инженерное мышление, исследовательское обучение.*

Introduction. Contemporary global development trends require a fundamental transformation of energy systems. Climate change, the depletion of natural resources, rapid population growth, and increasing energy demand are driving the global community toward a low-carbon development model. The decarbonization process is no longer solely an environmental objective but has become a strategic prerequisite for economic sustainability and technological independence.

In this context, renewable energy sources, particularly solar energy, are regarded as one of the key pillars of the global energy transition. Solar energy is a clean and environmentally friendly energy source that significantly reduces greenhouse gas emissions while decreasing dependence on fossil fuels [1]. Over the past decades, the cost of photovoltaic technologies has declined substantially, enabling solar electricity to become economically competitive with conventional energy sources in many regions worldwide [2].

Another important advantage of solar energy is its virtually inexhaustible potential. The amount of solar radiation reaching the Earth's surface exceeds current global energy consumption by several orders of magnitude, making solar power a cornerstone of long-term sustainable development [3]. Furthermore, the adoption of solar technologies enhances national energy security, reduces reliance on imported fossil fuels, and mitigates geopolitical risks associated with energy supply [4].

From a social perspective, solar photovoltaic systems provide an effective solution for supplying electricity to remote and off-grid communities. Their modular design and installation flexibility enable widespread deployment at the local level [5]. This contributes to improving quality of life while supporting the

development of education, healthcare, and communication services. In addition, investments in the solar energy sector create new employment opportunities, stimulate local manufacturing, and promote technological innovation [6].

The global energy transition also places new demands on education systems. Future professionals should possess not only theoretical knowledge but also the ability to work with real technological systems, analyze data, and make engineering decisions. In line with the Sustainable Development Goals (SDGs), educational curricula should be updated to integrate green technologies and digital tools into the learning process [7].

Solar energy provides an effective interdisciplinary platform for education. By integrating physics, mathematics, engineering, information technology, and environmental science, it enables students to engage in authentic, practice-oriented learning experiences. Activities such as investigating the operating parameters of photovoltaic modules, analyzing the effects of solar irradiance and incident angle, and evaluating temperature dependence contribute to the development of students' practical and analytical skills [8].

The STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) approach represents an integrated model of contemporary education. This framework combines natural sciences, technology, engineering design, and mathematical analysis into a unified learning system. STEM-based instruction emphasizes problem-solving, project-based activities, and evidence-based reasoning [9].

Teaching solar energy within the STEM framework enables students to engage in authentic research activities through interaction with real engineering systems [10]. Since photovoltaic systems are based on measurable physical variables, they provide an ideal environment for conducting experiments, formulating hypotheses, collecting empirical data, and performing statistical analyses.

Research skills refer to an individual's ability to formulate scientific questions, design research procedures, collect and analyze data, interpret findings, and propose evidence-based conclusions [11]. In today's technology-driven society, these competencies are considered among the most essential professional skills required for future specialists.

Previous studies have demonstrated that STEM instructional models implemented in the context of solar energy–including Project-Based Learning STEM (PjBL-STEM), the 5E-based STEM model, SESTEM, prototype-based instruction, and industry-oriented learning modules–significantly enhance students' creativity, critical thinking, engineering design skills, and academic achievement. However, most of these studies have focused on individual interventions, specific instructional modules, or localized experimental groups, limiting the generalizability of their findings.

The aim of this study is to systematically evaluate the impact of solar energy-based STEM education in physics on students' research skills through a meta-analysis and to provide empirical support for the findings using data obtained from an additional pedagogical experiment.

The objectives of the study are as follows**:**

- To determine the standardized effect sizes of the selected studies and calculate the pooled overall effect size using a random-effects model.
- To statistically evaluate the impact of solar energy-based STEM interventions on students' research skills.
- To clarify the contribution of the STEM approach to the development of research skills through meta-regression analysis.
- To examine the relationship between students' level of engagement in solar energy-based STEM learning and their research activity through a complementary empirical study.
- To compare the direction and substantive interpretation of the empirical findings with the pooled results of the meta-analysis without statistically combining the two independent datasets.

Scientific Novelty of the Study. The scientific novelty of this study lies in the systematic evaluation of the impact of solar energy-based STEM education on students' research skills through a meta-analysis, providing robust statistical evidence of its pedagogical effectiveness. Standardized effect sizes from empirical studies published over the past decade were synthesized using a random-effects model, demonstrating that STEM interventions implemented in the context of solar energy have a strong positive effect on the development of students' research skills.

Furthermore, analyses of between-study heterogeneity, publication bias, and meta-regression provided scientific evidence that the effectiveness of the STEM approach may vary depending on the educational context. In addition, data obtained from a complementary pedagogical experiment revealed a strong positive relationship between the level of STEM implementation and students' research activity, thereby providing empirical support for the meta-analysis findings.

Overall, the study proposes solar energy-based STEM education as an effective pedagogical model for fostering students' scientific inquiry, strengthening research competencies, and preparing future professionals capable of meeting the demands of sustainable development.

Materials and Methods. Since the aim of this study was to comprehensively evaluate the impact of solar energy-based STEM interventions on students' research skills, it was necessary to synthesize evidence from individual empirical studies. Therefore, meta-analysis was selected as the most appropriate methodolo-

gical approach, as it enables the integration of findings from studies conducted in different educational contexts into a single quantitative model.

The study was organized as a two-component evidence synthesis design. The first component consisted of a systematic review and meta-analysis intended to estimate the pooled effect of solar energy-based STEM interventions across previously published studies. The second component consisted of a complementary empirical correlational study conducted in a local educational context. The purpose of the second component was not to include the local data as an additional effect size in the meta-analysis or to independently validate the pooled estimate. Rather, it was used to examine whether the relationship between participation in STEM-based learning and research competence demonstrated a direction consistent with the synthesized international evidence. The two components were interpreted through methodological triangulation at the discussion stage, while their samples, analytical procedures, and statistical results remained independent.

The literature search was conducted using internationally recognized peer-reviewed databases, including Web of Science, Scopus, ScienceDirect, ERIC, and SpringerLink. These databases were selected because they provide high-quality indexed publications in the fields of renewable energy, science education, and STEM education. The systematic review and study selection procedures were organized in accordance with the PRISMA 2020 recommendations. The literature search was conducted between 2020 and 2025. Search results from all databases were exported to [insert the reference management software, for example, Mendeley, Zotero, or EndNote], where duplicate records were identified and removed. The remaining records were screened in two stages: first by title and abstract and subsequently through full-text assessment. Study selection was performed independently by two reviewers. Any disagreement concerning eligibility was resolved through discussion and, when necessary, consultation with a third reviewer.

The search covered publications from the past ten years. This period was chosen to capture the rapid technological development of solar energy systems and the increasing implementation of STEM-based instructional approaches in education. Focusing on recent studies also ensured that the review reflected current research trends and contemporary educational practices.

The literature search employed the following keywords and their related terms: "solar energy," "solar power," "photovoltaic education," "STEM education," "project-based learning," "engineering education," "research skills," "inquiry skills," "research competence," and "renewable energy education." The core search strategy was formulated as follows: (“solar energy” OR “solar power” OR photovoltaic OR “renewable energy”) AND (“STEM education” OR “STEM learning” OR “project-based learning” OR “engineering education”) AND (“research skills” OR “inquiry skills” OR “research competence” OR “scientific reasoning”). The search syntax was adapted to the technical requirements of each database. Searches were conducted in titles, abstracts, and keywords where these search fields were available. In addition, the reference lists of the eligible publications were manually examined to identify potentially relevant studies not retrieved through the database search.

Studies included in the meta-analysis were selected according to predefined eligibility criteria. First, each study was required to investigate a STEM instructional intervention based on solar energy or photovoltaic systems. Second, students' research skills had to be assessed using quantitative measurement instruments. Third, the study was required to employ an experimental or quasi-experimental research design that enabled the evaluation of intervention effects. Finally, sufficient statistical information had to be reported to calculate effect sizes, and the study had to be published in a peer-reviewed scientific journal.

Several categories of studies were excluded during the screening process. Theoretical papers and literature reviews were excluded because they did not provide empirical data. Studies with insufficient quantitative information or inadequate statistical reporting for effect size calculation were also omitted. Furthermore, studies focusing exclusively on technological modeling without an educational component were excluded from the analysis.

Data Extraction and Coding

Data were extracted using a standardized coding form developed prior to the analysis. For each eligible study, the following information was recorded: author and publication year, country, educational level, sample size, characteristics of the participants, type and duration of the STEM intervention, study design, characteristics of the comparison condition, outcome domain, measurement instrument, group means, standard deviations, and other statistics required for effect-size calculation. Data extraction was conducted independently by two researchers, and the extracted values were cross-checked against the original publications. Discrepancies were resolved through joint verification of the relevant tables and statistical results. When a study reported several research-related outcomes, the outcomes were coded according to the predefined domains of research skills, engineering thinking, and cognitive achievement.

A meta-analysis was conducted to estimate the overall effectiveness of solar energy-based STEM education. The extracted quantitative data were analyzed using Comprehensive Meta-Analysis (CMA) version 4.0 software.

- Standardized Mean Difference (Effect Size);
- Standard Error (SE).

The standardized mean difference was selected because the included studies assessed research-related outcomes using different measurement instruments and scales. For studies with intervention and comparison groups, the effect size was calculated from the post-intervention means, standard deviations, and sample sizes of the two groups. Where only change scores or other statistical indicators were available, the corresponding effect size was calculated using the conversion procedures available in CMA 4.0. To reduce small-sample bias, standardized mean differences were corrected using Hedges' g. Positive values indicated an advantage of solar energy-based STEM instruction over the comparison condition. A random-effects model was applied because variation was expected across participants, intervention formats, educational levels, and measurement instruments.

Results and Discussion. The results of the content analysis of empirical studies investigating the application of STEM approaches to teaching solar energy and renewable energy topics are summarized in Table 1. The studies included in the analysis examined the implementation of STEM and Project-Based Learning (PjBL) models in teaching solar energy, renewable energy, physics, and other science-related disciplines. Overall, the findings indicate that the STEM–PjBL approach serves as an effective pedagogical framework for increasing students' learning engagement, strengthening their interest in science, and fostering scientific thinking.

In particular, the integration of web-based STEM platforms, digital simulation tools, and interdisciplinary project-based activities was found to significantly enhance students' research skills. These learning environments provide opportunities for learners to formulate research questions, conduct experiments, analyze data, and develop evidence-based solutions to real-world engineering and environmental problems.

The reviewed studies further demonstrate that the STEM approach functions not only as a means of integrating disciplinary knowledge but also as an effective strategy for pedagogical innovation. By combining scientific inquiry with authentic engineering design and technology-enhanced learning, STEM-based instruction promotes higher-order thinking, problem-solving abilities, and research competence. These findings highlight the role of STEM education as both a content integration framework and a methodological approach for modernizing science education (Figure 1).

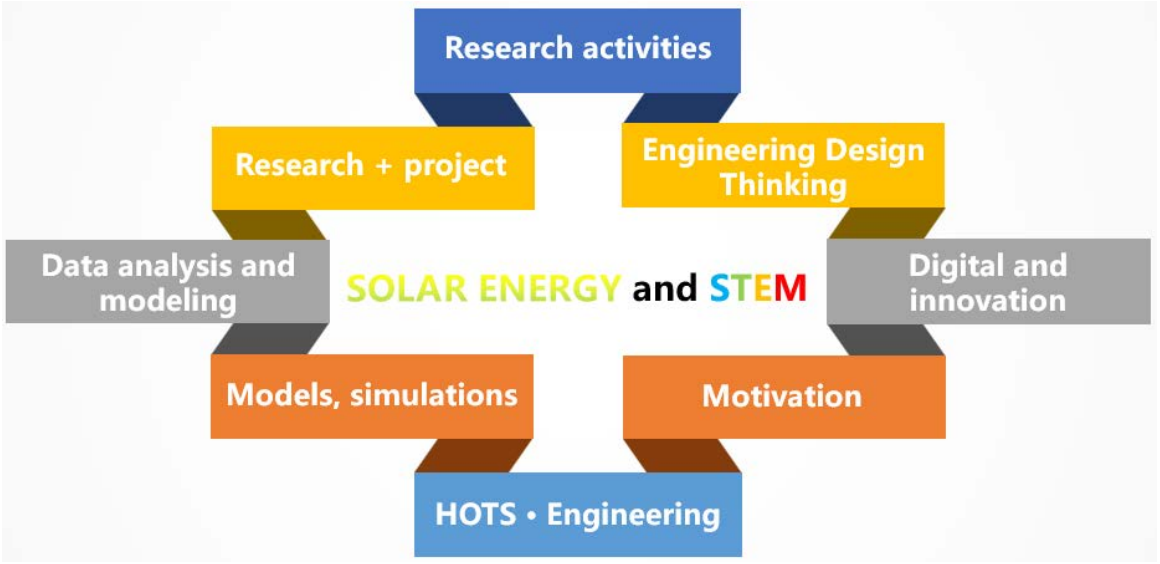


Figure 1 – Relationships among the Key Components of Solar Energy Education within the STEM Learning Process

Most of the reviewed studies demonstrated that organizing solar energy instruction through STEM and Project-Based Learning (PjBL) significantly enhances students' abilities in measurement, calculation, experimentation, and engineering decision-making. Activities such as analyzing the efficiency of photovoltaic panels, modeling energy generation processes, and monitoring changes in system parameters enabled students to connect theoretical knowledge with practical application. These hands-on learning experiences also promoted the development of essential research competencies, including formulating scientific questions, developing hypotheses, interpreting results, and drawing evidence-based conclusions.

Several studies identified the STEM–PjBL approach as an effective mechanism for interdisciplinary integration. The content of physics, mathematics, engineering, and technology was integrated through unified project-based tasks, while solar energy topics were linked to authentic real-world challenges. Such an approach strengthened students' systems thinking, analytical reasoning, and practical problem-solving abilities.

Furthermore, studies employing digital simulations, virtual laboratories, and online learning platforms demonstrated that solar energy education can be delivered in a flexible and safe learning environment.

These technologies facilitate the visualization of complex physical and engineering processes, allow learners to compare outcomes by modifying system parameters, and support prediction through computational modeling.

Meta-analysis of the Selected Scientific Literature

The results of the meta-analysis evaluating the impact of solar energy-based STEM education on students' research skills are presented visually using a forest plot (Figure 2). This diagram displays the standardized effect size of each study included in the meta-analysis together with its 95% confidence interval within a single graphical framework.

The forest plot enables a comparative assessment of the magnitude, statistical significance, and direction of the effect reported by each individual study. In addition, the pooled effect size is represented by a diamond, providing a quantitative summary of the overall pedagogical effectiveness of solar energy-based STEM interventions. This approach also allows for the examination of between-study variability, the assessment of heterogeneity, and the evaluation of the robustness of the synthesized findings. Consequently, the forest plot serves as the principal analytical tool of the meta-analysis, offering comprehensive and evidence-based support for the positive impact of solar energy-based STEM education on students' research skills.

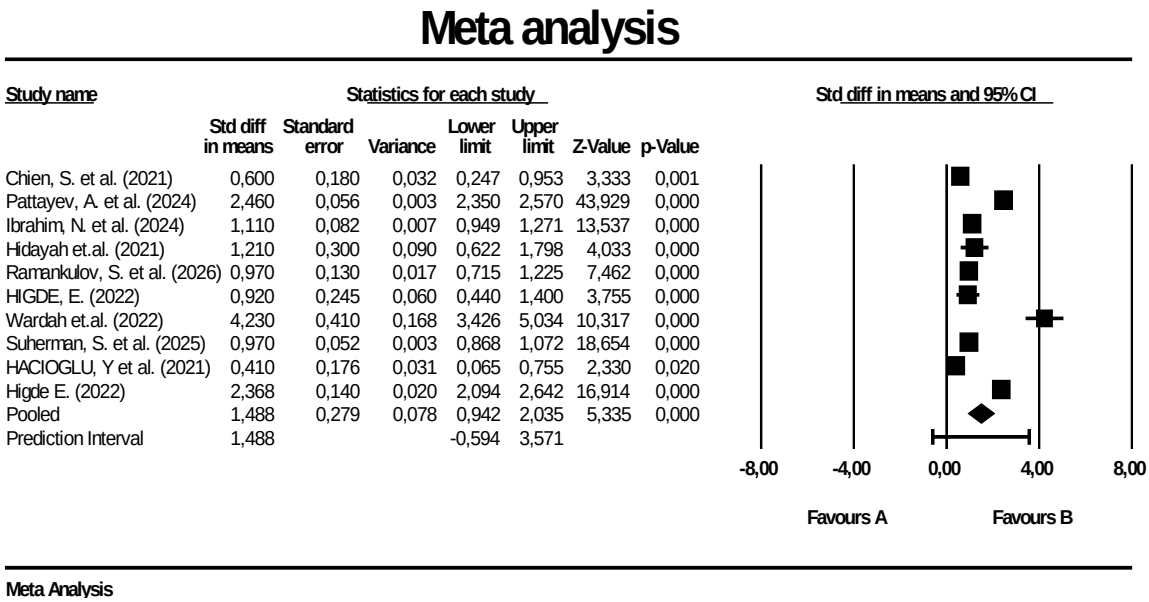


Figure 2 – Graphical Representation of the Meta-Analysis Results

The forest plot presents the results of ten studies evaluating the impact of solar energy-based STEM education on students' research skills, together with the pooled effect size obtained from the meta-analysis. All individual studies reported positive standardized mean differences, indicating that the STEM approach has a positive effect on students' research-related competencies.

The pooled effect size was d = 1.488 (95% CI: 0.942–2.035), with Z = 5.335 and p < 0.001. Since the confidence interval does not include zero, the overall effect is statistically significant. Moreover, because the effect size exceeds 1.0, it can be interpreted as a large educational effect, demonstrating substantial pedagogical effectiveness.

Overall, the meta-analysis provides strong evidence that solar energy-based STEM education has both statistically significant and educationally meaningful effects on the development of students' research skills.

Example of the Pedagogical Experiment: Comprehensive Investigation of the Output Parameters of Solar Panels

As part of this study, students conducted a laboratory experiment using a training platform designed for the comprehensive investigation of the output parameters of photovoltaic solar panels. The experimental setup consisted of two identical photovoltaic modules, a switching board allowing both series and parallel connections, an adjustable artificial light source, a dimmer for controlling light intensity, a mounting frame equipped with a mechanism for varying the angle of light incidence from 0° to 180° in 15° increments, a lux meter, a surface temperature sensor, and a protective enclosure integrating all experimental components.

In addition, PASCO current, voltage, and light sensors were employed, while experimental data were digitally recorded and analyzed using the SPARKvue software. This experimental platform enabled students to investigate the physical principles governing photovoltaic systems through hands-on experimentation, compare measurement accuracy, and comprehensively evaluate the capabilities of conventional measuring instruments and digital sensing technologies.

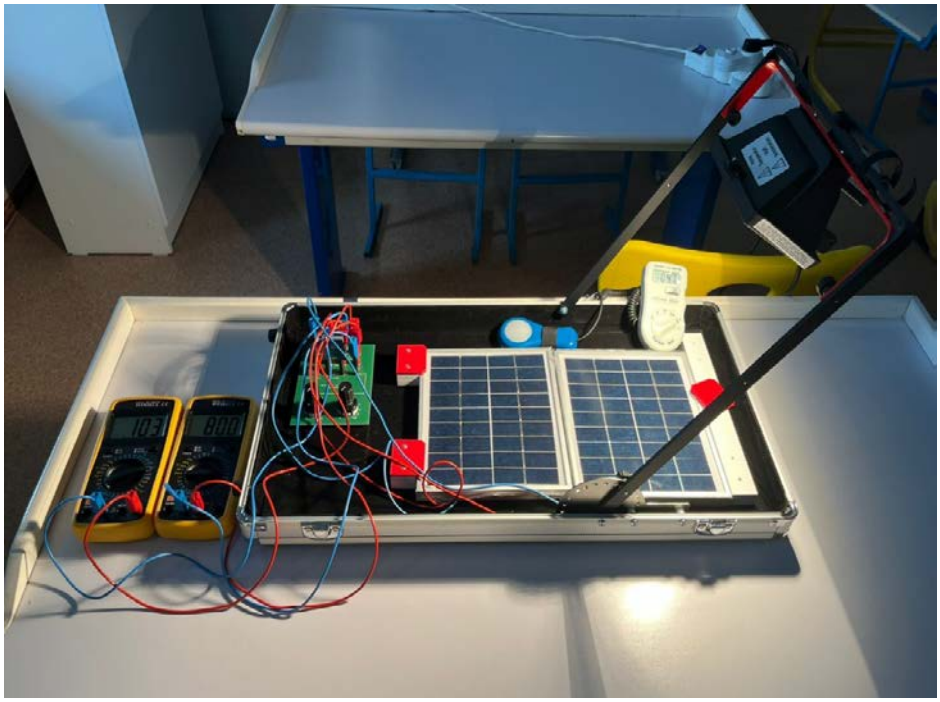


Figure 3 – General Structure of the Experimental Stand

During the experiment, students investigated the dependence of the output current and voltage of photovoltaic solar panels on light intensity. The photovoltaic modules were first connected in both parallel and series configurations, and measurements were performed for each connection type. Light intensity was gradually adjusted using a dimmer, while electrical current (I), voltage (U), illuminance (E), and surface temperature were recorded at each measurement point. In addition, the angle of light incidence was systematically varied to evaluate the influence of the angle of insolation on the electrical output parameters of the photovoltaic modules.

Analysis of SPARKvue Results

The SPARKvue software recorded the temporal variation of the measured parameters, where Y1 represents electrical current (A), Y2 denotes light intensity (W/m²), and Y3 corresponds to voltage (V). As illustrated in the recorded graphs, light intensity was gradually increased throughout the experiment, resulting in corresponding changes in the electrical output characteristics of the photovoltaic system.

As light intensity increased from approximately 0 to 70 W/m², the output current increased proportionally. During the initial stage of the experiment, corresponding to low irradiance conditions, the measured current was close to zero. As solar irradiance increased, the current exhibited an approximately linear increase, reaching about 0.10 A. These results are consistent with the photovoltaic effect, demonstrating experimentally that an increase in photon flux generates a greater number of charge carriers, thereby increasing the electrical current.

The voltage exhibited a more gradual response than the current. Initially, the output voltage remained at very low levels and then increased progressively with increasing irradiance, reaching approximately 0.017 V. These observations are consistent with the current–voltage (I–V) characteristics of photovoltaic cells, where voltage depends on incident light intensity but generally varies over a smaller range than current.

The smooth and continuous trends observed in the graphs enabled students to identify an approximately linear relationship between light intensity and output current, while also recognizing the gradual saturation behavior of the output voltage. Furthermore, continuous digital data acquisition facilitated the monitoring of dynamic parameter changes, improved measurement accuracy, and provided a reliable dataset for subsequent mathematical analyses, including regression analysis and correlation coefficient estimation.

Overall, the digitally recorded experimental results confirmed that the dependence of photovoltaic output parameters on light intensity is consistent with established theoretical principles. In addition, the experiment enhanced students' abilities to interpret experimental data, analyze graphical results, and draw engineering-based conclusions, thereby strengthening their research competencies within a STEM learning environment.

Correlation Analysis Procedure

A correlation analysis was conducted to examine the relationship between students' level of participation in STEM-based learning and their research activity. Correlation analysis is a statistical technique used to determine the direction and strength of the linear relationship between two quantitative variables. The Pearson correlation coefficient (r) ranges from −1 to +1, where positive values indicate that both variables increase together, negative values indicate an inverse relationship, and values close to zero suggest little or no linear association.

The analysis was performed exclusively for students in the experimental group (n = 24), as this group participated in a solar energy-based STEM instructional program. Two primary quantitative variables were included in the analysis: STEM Level and Research Activity.

Both variables were assessed using predefined evaluation criteria and converted into standardized scores.

STEM Level (0–100 scale) was calculated as a composite indicator representing students' level of engagement in STEM-based learning activities. The score was derived from several assessment components, including participation in STEM learning tasks, involvement in laboratory activities, the quality of project presentations, and the effective use of digital technologies such as SPARKvue and PASCO sensors. Each component was evaluated using a standardized assessment rubric, and the total score was normalized to a 100-point scale.

Research Activity (0–100 scale) was defined as an integrated measure of students' research competence. The assessment was based on the fundamental stages of the scientific inquiry process, including the quality of hypothesis formulation, experimental design and control of variables, accuracy of data collection, ability to perform graphical and quantitative data analysis, and the strength of evidence-based conclusions. Each component was evaluated separately, and the overall score was converted to a 100-point scale.

The collected data were entered into the JASP statistical software. Only participants from the experimental group were selected using the filtering function. Pearson's correlation analysis was conducted through Analyses → Regression → Correlation, and the software generated the correlation coefficient together with its 95% confidence interval and a corresponding scatter plot for graphical visualization of the relationship between the variables.

Table 1 – Results of the Correlation Analysis Obtained Using JASP Software

Pearson's Correlations						
	Pearson's r	p	Lower 95% CI	Upper 95% CI	Effect size (Fisher's z)	SE Effect size
Research Activity – STEM level	0.807	< .001	0.598	0.913	1.117	0.218
* p < .05, ** p < .01, *** p < .001						

According to the analysis, the Pearson correlation coefficient was r = 0.807 (p < .001). The 95% confidence interval ranged from 0.598 to 0.913. Since the confidence interval does not include zero, the observed relationship is considered both statistically significant and reliable. The correlation coefficient of r = 0.807 indicates a strong positive relationship between students' STEM level and their research activity. In other words, as students' engagement in STEM-based learning increases, their research skills also improve substantially (Figure 4).

The coefficient of determination was $r^2 \approx 0.65$, indicating that approximately 65% of the variance in students' research activity can be explained by their STEM level. Within the context of educational research, this represents a relatively large effect, highlighting the substantial contribution of the STEM approach to the development of students' research competencies.

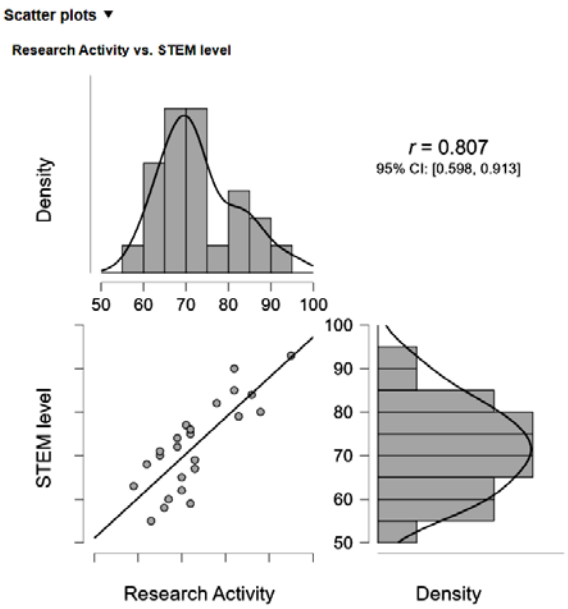


Figure 4 – Graphical Representation of the Meta-Analysis Results

Visual inspection of the scatter plot revealed that the data points were distributed along an upward-sloping trend line, indicating a clear positive trend and a strong linear relationship between the variables. The accompanying histograms showed that both variables were approximately normally distributed, confirming the statistical appropriateness of applying Pearson's correlation analysis.

Overall, a strong and statistically significant positive relationship was identified between the level of STEM-based learning and students' research activity within the experimental group. These findings provide empirical evidence that teaching solar energy through a STEM approach effectively develops students' scientific inquiry skills, including hypothesis formulation, experimental design, data collection, data analysis, and evidence-based conclusion drawing. Consequently, the analysis provides correlational evidence that stronger engagement in the implemented STEM learning activities is associated with higher levels of research competence. Because the complementary study did not include a control group or a pre-test–post-test comparison, the result should not be interpreted as definitive evidence of a causal intervention effect.

Integration of the Meta-Analytic and Empirical Findings

The meta-analysis and the complementary empirical study addressed the same general construct–the development of students' research competence through solar energy-based STEM learning–but did so at different levels of evidence. The meta-analysis estimated the average effect of structured STEM interventions by synthesizing findings from independent experimental and quasi-experimental studies. In contrast, the complementary study examined the relationship between students' STEM engagement and research activity within one local educational context. Therefore, the correlation coefficient obtained from the local sample was not directly compared with or incorporated into the pooled standardized mean difference.

The findings were integrated through a convergence approach. The large positive pooled effect identified in the meta-analysis indicated that solar energy-based STEM interventions were generally associated with improved research-related outcomes. Similarly, the local empirical study demonstrated that higher STEM Level scores were associated with higher Research Activity scores. The consistency in the direction of these findings provides contextual support for the general interpretation that active engagement in STEM tasks, laboratory investigations, digital data collection, and project activities is related to the development of research competence. However, differences in study design, sample size, educational context, and statistical indicators limit direct quantitative comparability.

Accordingly, the empirical study should be regarded as supplementary evidence illustrating how the relationship identified in the broader literature may manifest in a specific educational setting, rather than as an independent statistical confirmation of the pooled meta-analytic effect.

Conclusion. This study comprehensively evaluated the impact of solar energy-based STEM education on students' research skills using advanced statistical analyses and demonstrated its high pedagogical effectiveness. The meta-analysis yielded a pooled effect size of $d = 1.488$ (95% CI: 0.942–2.035, $p < 0.001$). According to established educational research benchmarks, this represents a large effect, indicating that STEM interventions are substantially more effective than conventional instructional approaches in developing students' research competencies.

The meta-regression analysis further revealed that the strongest and statistically significant effect of STEM interventions was observed in the research skills domain ($\beta = 1.82$, $p < 0.01$). Although positive effects were also found for engineering thinking and cognitive achievement, these effects were not statistically significant. These findings suggest that STEM-based instruction is particularly effective in developing scientific inquiry competencies, including hypothesis generation, control of experimental variables, experimental planning, data analysis, and evidence-based reasoning.

The results of the pedagogical experiment provided additional empirical support for the findings of the meta-analysis. A strong positive correlation was identified between students' STEM level and research activity ($r = 0.807$, $p < 0.001$), with a coefficient of determination of $r^2 \approx 0.65$. This indicates that approximately 65% of the variance in students' research activity can be explained by their level of engagement in STEM-based learning.

The findings also demonstrate that STEM instructional models implemented in the context of solar energy effectively integrate theoretical knowledge with practical application, enabling students to develop competencies in measurement, modeling, data interpretation, and engineering decision-making. In particular, hands-on experience with real photovoltaic systems, together with the use of digital sensors and visualization tools, plays a crucial role in fostering students' scientific reasoning and research culture.

Recommendations:

Based on the findings of this study, the systematic integration of solar energy-based STEM education into higher education curricula is recommended, as this instructional approach has demonstrated high effectiveness in developing students' research competencies, scientific reasoning, and engineering decision-making skills. Educational programs should incorporate authentic learning experiences involving photovoltaic systems, digital sensors, simulation and visualization technologies, as well as practical activities focused on experimental design, data analysis, and evidence-based interpretation of results.

Furthermore, STEM interventions should be adapted to different educational levels, disciplinary contexts, and institutional settings to maximize their educational effectiveness. Future research should investigate the long-term impact of solar energy-based STEM education, further examine its influence on engineering thinking and cognitive development, and identify moderator variables that may affect learning outcomes.

Funding. This study was funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant AP23488947).

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

REFERENCES:

1 **Hasan M.M., et al. Harnessing Solar Power: A Review of photovoltaic innovations, solar thermal systems, and the dawn of energy storage solutions.** *Energies*, 2023, vol. 16, art. 6456. https://doi.org/10.3390/en16186456.

2 **Saleh M.J., Atallah F.S., Algburi S., Ahmed O.K. Enhancement methods of the performance of a solar chimney power plant: Review.** *Results in Engineering*, 2023, vol. 19, art. 101375. https://doi.org/10.1016/j.rineng.2023.101375.

3 **Fang Y., Wei Y. Climate change adaptation on the Qinghai-Tibetan Plateau: The importance of solar energy utilization for rural household.** *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 2013, vol. 18, pp. 508-518. https://doi.org/10.1016/j.rser.2012.10.037.

4 **Adjiski V., Kaplan G., Mijalkovski S. Assessment of the solar energy potential of rooftops using LiDAR datasets and GIS based approach.** *International Journal of Engineering and Geosciences*, 2023, vol. 8, no. 2, pp. 188-199. https://doi.org/10.26833/ijeg.1112274.

5 **Kuterbekov K.A., Kabyshev A.M., Bekmyrza K.Z., Kubenova M.M., Ayalew A.T. How can solar panels collectors enhance energy efficiency? Utilization of the novel optimization techniques.** *International Journal of Low-Carbon Technologies*, 2024, vol. 19, pp. 1049-1059. https://doi.org/10.1093/ijlct/ctae048.

6 **Mekhilef S., Faramarzi S.Z., Saidur R., Salam Z. The application of solar technologies for sustainable development of agricultural sector.** *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 2013, vol. 18, pp. 583-594. https://doi.org/10.1016/j.rser.2012.10.049.

7 **Alqallaf N., et al. Teaching Solar Energy Systems Design using Game-Based Virtual Reality.** *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 2022, vol. 2022, pp. 956-960. https://doi.org/10.1109/EDUCON52537.2022.9766460.

8 **Gonçalves R.S., Palmero-Marrero A.I., Oliveira A.C. Educational solar energy tool in Matlab environment.** *Energy Reports*, 2020, vol. 6, pp. 490-495. https://doi.org/10.1016/j.egyr.2019.09.013.

9 **Ouyang F., Xu W. The effects of educational robotics in STEM education: a multilevel meta-analysis.** *International Journal of STEM Education*, 2024, vol. 11, art. no. 7. https://doi.org/10.1186/s40594-024-00469-4.

10 **Zhaksylyk N., et al. Enhancing interdisciplinary STEM education through CNC technology: Integrating disciplines in engineering instruction.** *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 2025, vol. 12, no. 11, pp. 237-248. https://doi.org/10.21833/ijaas.2025.11.022.

11 **Dosymov Y., et al. A New Approach to Development of Students' Research Abilities in STEM Education.** *Emerging Science Journal*, 2025, vol. 9, no. 2, pp. 741-763. https://doi.org/10.28991/ESJ-2025-09-02-013.

12 **Subagja S., et al. Learning Challenge: Farm Tractor Prototype with Solar Cell Technology in PjBL-STEM Learning using 4D Frame to Enhance the 21st Century Skills.** *Jurnal Pendidikan Sains Indonesia,* 2025, vol. 13, no. 2, pp. 458-467. https://doi.org/10.24815/jpsi.v13i2.43655.

Received: 02 July 2026. **Accepted:** 03 August 2026. **Published:** 30 September 2026.

Information about the authors:

Zhaksylyk Nurkozha Nazaruly – PhD student, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Republic of Kazakhstan, 161200, Turkestan, 29 B.Sattarkhanov Ave., tel.: +77780302323, e-mail: nurkozha.zhaksylyk@ayu.edu.kz.

Ramankulov Sherzod Zhumadullayevich – PhD, acting Professor, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Republic of Kazakhstan, 161200, Turkestan, 29 B.Sattarkhanov Ave., tel.: +77756550505, e-mail: sherzod.ramankulov@ayu.edu.kz.*

Katbayeva Maira – Master, Senior Lecturer, Department of mathematics and physics, Tashenev University, Republic of Kazakhstan, 160000, Shymkent, 21 Kunayev Ave., tel.: +77052590447, e-mail: praktika-2013-14@mail.ru.

Anas Bakdaulet – PhD student, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Republic of Kazakhstan, 070002, Ust-Kamenogorsk, 30-i Gvardeiskoy Devizii Str., bld. 34, tel.: +77059804170, e-mail: banas@vku.edu.kz.

Жақсылық Нұрқожа Назарұлы – PhD докторант, Қожа Ахмет Яссауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Қазақстан Республикасы, 161200 Түркістан қ., Б.Сатпарханов даңғ. 29, тел.: +77780302323, e-mail: nurkozha.zhaksylyk@ayu.edu.kz.

Раманкулов Шерзод Жумадуллаевич – PhD, профессор м.а., Қожа Ахмет Яссауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Қазақстан Республикасы, 161200 Түркістан қ., Б. Саттарханов даңғ. 29, тел.: +77756550505, e-mail: sherzod.ramankulov@ayu.edu.kz.*

Катбаева Майра – магистр, аға оқытушы, Математика және физика кафедрасы, Тәшенев университеті, Қазақстан Республикасы, 160000 Шымкент қ., Қонаев даңғ. 21, тел.: +77052590447, e-mail: praktika-2013-14@mail.ru.

Анас Бақдаулет – PhD докторант, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Қазақстан Республикасы, 070002 Өскемен қ., 30-шы Гвардиялық дивизия көш., тел.: +77059804170, e-mail: banas@vku.edu.kz.

Жақсылық Нуркожа Назарулы – PhD докторант, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмета Ясави, Республика Казахстан, 161200 г. Туркестан, пр. Б. Саттарханова 29, тел.: +77780302323, e-mail: nurkozha.zhaksylyk@ayu.edu.kz.

Раманкулов Шерзод Жумадуллаевич – PhD, и.о. профессора, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмета Ясави, Республика Казахстан, 161200 г. Туркестан, пр. Б. Саттарханова 29, тел.: +77756550505, e-mail: sherzod.ramankulov@ayu.edu.kz.*

Катбаева Майра – магистр, старший преподаватель, кафедра математики и физики, университет Ташенева, Республика Казахстан, 160000 г. Шымкент, 21, просп. Кунаева 21, тел.: +77052590447, e-mail: praktika-2013-14@mail.ru.

Анас Бакдаулет – PhD докторант, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, Республика Казахстан, 070002 г. Усть-Каменогорск, ул. 30-й Гвардейской дивизии, 34. тел.: +77059804170, e-mail: banas@vku.edu.kz.

IRSTI 14.35.07
UDC 378.14.015.62
https://doi.org/10.52269/SEPT2632068

DIDACTIC INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PHYSICS TEACHER EDUCATION

Zhanatbekova N.Zh. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, I. Zhansugurov Zhetysu University, Taldykorgan, Republic of Kazakhstan.

Abdulayeva A.B. – PhD, Lecturer, Department of physics and mathematics, I. Zhansugurov Zhetysu University, Taldykorgan, Republic of Kazakhstan.*

Amid the rapid digitalization of education, the use of information and communication technologies (ICT) in physics education is no longer limited to proficiency in individual digital tools and requires a didactic understanding of their application. However, the mere availability of digital technologies in the educational process does not, in itself, guarantee their pedagogical appropriateness or methodological integration into lesson structure. The aim of this study is to analyze undergraduate educational programs for pre-service physics teacher education in terms of the extent to which they include courses focused on the pedagogically grounded use of ICT in instructional design. The empirical basis includes 20 educational programs in the B010 «Physics Teacher Training» group. The analysis is based on a formalized content analysis of discipline titles and the calculation of integral indices reflecting digital, experimental, and research orientation. The results indicate that, despite the consistent presence of experimental and research-oriented courses, the didactically grounded integration of digital technologies is fragmented and, in most cases, remains primarily instrumental in nature. The overwhelming majority of educational programs do not include courses explicitly focused on the methodologically informed use of ICT in physics education. These findings substantiate the need to develop an interdisciplinary core in pre-service physics teacher education that ensures coherence among the subject-specific, methodological, and digital components of professional preparation. The findings may also be used to inform the improvement of teacher education programs.

Keywords: *training of future physics teachers, ICTs in education, digital technologies, educational programs, design.*

ФИЗИКА МҰҒАЛІМДЕРІН ДАЯРЛАУДАҒЫ ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ ДИДАКТИКАЛЫҚ ИНТЕГРАЦИЯСЫ

Жанатбекова Н.Ж. – п.ғ.к., қауымдастырылған профессор, І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., Қазақстан Республикасы.

Абдулаева Ә.Б. – PhD, физика-математика кафедрасының оқытушы-дәріскері, І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., Қазақстан Республикасы.*

Білім беруді белсенді цифрландыру жағдайында физиканы оқытуда ақпараттық-коммуника-

циялық технологияларды қолдану мәселесі жеке құралдарды қолдана алу мүмкіндігінен асып түседі және дидактикалық мақсаттылықты қажет етеді. Оқу процесінде цифрлық құралдардың қолданылуы олардың педагогикалық орындылығына және сабақтың құрылымына әдістемелік сәйкес келуіне кепілдік бермейді. Зерттеудің мақсаты физика мұғалімдерін даярлауды жүзеге асыратын бакалавриаттың білім беру бағдарламаларын оларда оқу сабақтарын жобалау кезінде АКТ-ны дидактикалық негізделген қолдануға бағытталған пәндер қаншалықты ұсынылғаны тұрғысынан талдау болып табылады. Зерттеудің эмпирикалық базасы В010 «Физика мұғалімдерін даярлау» тобының 20 білім беру бағдарламасы болды. Талдау пәндердің атауларын формальды контент-талдау негізінде, сонымен қатар бағдарламалардың цифрлық, эксперименттік және зерттеу бағытының деңгейін көрсететін интегралдық индекстерді есептеу негізінде орындалды. Талдау нәтижелері эксперименттік және зерттеу қызметіне бағытталған пәндердің білім беру бағдарламаларында болуына қарамастан, цифрлық технологиялардың дидактикалық бағытталған интеграциясы фрагментті түрде ұсынылатынын және көп жағдайда инструменталды сипатта болатынын көрсетті. Білім беру бағдарламаларының басым көпшілігінде физиканы оқытуда АКТ-ны әдістемелік мағыналы қолдануға тікелей бағытталған пәндер жеткіліксіз. Алынған нәтижелер кәсіби даярлықтың пәндік, әдістемелік және цифрлық компоненттерінің үйлесімділігін қамтамасыз ететін болашақ физика мұғалімдерін даярлаудың пәнаралық өзегін дамыту қажеттілігін негіздейді және педагогикалық бейіндегі білім беру бағдарламаларын жетілдіруде пайдаланылуы мүмкін.

Түйінді сөздер: *болашақ физика мұғалімдерін даярлау, білім берудегі АКТ, цифрлық технологиялар, білім беру бағдарламалары, жобалау.*

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКУ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

Жанатбекова Н.Ж. – к.п.н., ассоциированный профессор, Жетысуский университет имени И.Жансугурова, г.Талдыкорган, Республика Казахстан.

Абдулаева А.Б. – PhD, преподаватель-лектор кафедры физики-математики, Жетысуский университет имени И.Жансугурова, г.Талдыкорган, Республика Казахстан.*

В условиях активной цифровизации образования вопрос использования информационно-коммуникационных технологий в обучении физике выходит за рамки владения отдельными инструментами и требует дидактического осмысления. Однако наличие цифровых средств в учебном процессе само по себе не гарантирует их педагогической целесообразности и методической встроенности в структуру урока. Целью данного исследования является анализ образовательных программ бакалавриата, реализующих подготовку учителей физики, с точки зрения того, в какой степени в них представлены дисциплины, ориентированные на дидактически обоснованное использование ИКТ при проектировании учебных занятий. Эмпирическую базу исследования составили 20 образовательных программ группы В010 «Подготовка учителей физики». Анализ выполнен на основе формализованного контент-анализа наименований дисциплин с последующим расчётом интегральных индексов, отражающих уровень цифровой, экспериментальной и исследовательской направленности программ. Полученные результаты показывают, что при устойчивом присутствии экспериментальных и исследовательских дисциплин дидактически ориентированная интеграция цифровых технологий представлена фрагментарно и в большинстве случаев носит инструментальный характер. В подавляющем числе образовательных программ отсутствуют дисциплины, прямо ориентированные на методически осмысленное использование ИКТ в обучении физике. Полученные результаты обосновывают необходимость развития междисциплинарного ядра подготовки будущих учителей физики, обеспечивающего связность предметных, методических и цифровых компонентов профессиональной подготовки, и могут быть использованы при совершенствовании образовательных программ педагогического профиля.

Ключевые слова: *подготовка будущих учителей физики, ИКТ в образовании, цифровые технологии, образовательные программы, проектирование.*

Introduction. The rapid expansion of information and communication technologies has led to profound changes in contemporary education, affecting not only teaching tools but also the logic of lesson design and the professional role of the teacher. In school physics education, digital technologies are increasingly used for visualization, modeling, data acquisition, and experimental analysis. However, the educational value of these tools depends not on their availability, but on the teacher's ability to integrate them into the structure and objectives of the lesson in a pedagogically meaningful way.

A number of studies emphasize that future teachers generally demonstrate a sufficient level of basic skills related to lesson planning. For example, Süral [1, pp. 8, 11–12] reports that pre-service teachers demonstrate an overall adequate level of competence in lesson planning, while emphasizing the importance of strengthening their practical preparation and curriculum literacy.Similar conclusions are drawn by Gill, Dalgarno, and Carlson [2, pp. 53–54], who demonstrate that, over the course of their teacher education

program, pre-service teachers generally progress from an uncritical acceptance of observed ICT practices towards a more reflective and context-sensitive understanding of technology use, although the pace and extent of this development vary considerably among students.

In the context of physics teacher education, the problem becomes more specific. Physics teaching traditionally relies on experimentation, modeling, and the interpretation of empirical data, all of which are increasingly mediated by digital tools. Consequently, the professional training of future physics teachers requires not only general digital literacy, but also the ability to align digital resources with subject content, experimental activity, and didactic objectives. Despite this, the preparation of teachers for such integrated use of ICT remains uneven and often fragmented.

Previous research has identified a wide range of factors influencing teachers' readiness to use ICT. These include institutional and material conditions, such as access to digital tools, laboratory equipment, and specialized software [3], as well as organizational support and institutional culture [4]. Other studies focus on individual characteristics of teachers, including their level of digital competence [5], technology–pedagogy–content knowledge [6], professional experience [7], and psychological readiness to adopt digital tools, such as self-efficacy and attitudes toward technology use [8].

At the same time, several authors note that effective technology integration cannot be reduced to technical proficiency alone. Janssen and Lazonder [9, p. 456] argue that pre-service teachers often experience difficulty integrating technological, pedagogical, and content information, which may result in low-quality technology integration in their lesson plans.Similar conclusions are presented in studies emphasizing that mastery of digital tools becomes pedagogically meaningful only when it is embedded in lesson design and supported by methodological training [10–12].

The analysis of existing research shows that, despite the growing body of literature on ICT in teacher education, an important aspect remains insufficiently explored. Most studies focus either on general digital competence or on individual pedagogical conditions, while the structural characteristics of teacher education programs themselves receive considerably less attention. In particular, there is a lack of empirical analyses examining how didactically oriented ICT components are embedded in the curricula of physics teacher education programs and how these components relate to subject-specific, methodological, and experimental training.

Therefore, research aimed at analyzing the structure of physics teacher education programs from the perspective of didactically grounded ICT integration remains relevant. Such analysis allows one to move beyond declarative statements about digitalization and to identify actual approaches used in curriculum design.

The aim of this study is to identify the extent and nature of didactically oriented use of information and communication technologies in bachelor's degree programs that train future physics teachers, as well as to analyze how digital tools are incorporated into the structure of subject-specific, methodological, and experimental training.

To achieve this aim, the following **objectives** were addressed:

1) To analyze the lists of academic disciplines included in physics teacher education programs and determine the structure of professional training in terms of the ratio of subject-specific, methodological, experimental, and digital components.

2) To conduct a comparative analysis of educational programs based on formalized indicators and to identify typological differences in approaches to ICT integration.

3) To compare the identified structural characteristics of educational programs with a proposed model of an interdisciplinary core for the training of future physics teachers.

Materials and methods. The empirical basis of the study consisted of 20 bachelor's degree programs in the B010 «Training of Physics Teachers» group, publicly available in the national register of educational programs (https://epvo.kz/#/register/education_program). The analyzed programs are implemented by different higher education institutions in the Republic of Kazakhstan and correspond to innovative educational programs at Level 6 of the National Qualifications Framework.

The primary analytical material included the lists of academic disciplines forming the compulsory and elective components of each educational program. Where available, brief descriptions of course objectives and intended learning outcomes were also considered. Internal course syllabi, teaching materials, and instructional guidelines were deliberately excluded from the analysis. This limitation was introduced to ensure that the study focused on curriculum design decisions at the program level rather than on specific teaching practices.

The analysis was intentionally restricted to the titles of academic disciplines and their functional role within the structure of professional training. Such an approach made it possible to treat educational programs as integrated curricular constructs and to identify structural priorities embedded at the stage of program development.

The study employed an analytical research design combining semantic analysis with formalized quantitative data processing. This design was chosen to move beyond descriptive comparisons and to identify stable structural patterns related to the inclusion of digital technologies in physics teacher education.

The analysis was conducted in several successive stages.

Stage 1. Normalization and semantic analysis of discipline titles

At the first stage, all discipline titles across the 20 educational programs were normalized. Synonymous and partially overlapping formulations were consolidated in order to reduce terminological variability and to reveal recurring semantic structures. Subsequently, a semantic analysis was performed to identify key terms and markers indicating the functional orientation of the disciplines, such as references to experimenttation, methodology, digital technologies, or research activity. This stage aimed to outline the dominant thematic areas shaping the structure of professional training for future physics teachers.

Stage 2. Formalized coding of disciplines

At the second stage, a binary content coding procedure was applied. Each discipline was assigned a set of indicators reflecting its primary functional orientation, including experimental, research, digital, and didactic components. Special attention was paid to identifying courses in which digital technologies were embedded in the context of teaching and learning processes rather than presented as an independent object of study. The coding results served as the basis for calculating relative indices characterizing the structural composition of each educational program.

Stage 3. Comparative and cluster analysis

At the next stage, educational programs were compared using the calculated indices. Cluster analysis was employed to identify typological differences between programs and to group them according to the degree of experimental, research, and digital orientation. Clustering was not intended to produce a rigid classification but was used as an analytical tool to detect recurring design patterns and to examine how digital components are positioned within the overall curriculum structure.

Stage 4. Interpretation and model comparison

At the final stage, the results of the quantitative and cluster analyses were interpreted from the perspective of preparing future physics teachers for the didactically grounded use of ICT. Particular attention was given to the relationships between subject-specific, methodological, experimental, and digital components of training and to the degree of their internal coherence within individual programs. The empirical findings were subsequently compared with the proposed model of an interdisciplinary core of physics teacher education in order to assess its correspondence with actual curriculum structures.

Data processing, statistical analysis and visualization were performed using Python libraries (pandas, scikit-learn, matplotlib) in a cloud-based computational environment.

The reliability of the study was ensured by the use of official and standardized data sources, the inclusion of all disciplines listed in the educational programs without selective sampling, and the application of uniform semantic and quantitative criteria across the entire dataset.

The main limitation of the study lies in its reliance on the declared content of educational programs, which does not allow for direct assessment of teaching practices or learning outcomes. Nevertheless, for the purpose of identifying structural trends and design priorities in physics teacher education programs, this methodological approach can be considered appropriate and sufficient.

Results and discussion. The empirical basis of the study consisted of discipline lists from 20 bachelor's degree programs in the «Physics Teacher Training» group. In total, 998 unique discipline titles were included in the analysis. The unit of analysis was an individual discipline.

To enable quantitative processing, a binary content coding procedure was applied. Each discipline was coded according to the presence or absence of five functional attributes: ICT didactic, digital tools, research methods, experimental focus, and STEM orientation. Coding was based exclusively on discipline titles and did not rely on external classification schemes.

On the basis of the coding results, four relative indices were calculated for each educational program: the ICT-Didactic Integration Index (IDII), the Digital Saturation Index (DSI), the Experimental Orientation Index (EOI), and the Research Index (RI). The use of relative indicators ensured comparability between programs with different total numbers of disciplines.

ICT-Didactic Integration Index (IDII) – proportion of disciplines with the ICT didactic attribute;

$$IDII = \frac{\textit{The number of disciplines with the ICT didactic attribute}}{\textit{The total number of disciplines in the educational programme}}$$

Digital Saturation Index (DSI) — proportion of disciplines classified as Digital Tools and STEM;

$$DSI = \frac{\textit{The number of disciplines classified as Digital Tools and STEM}}{\textit{The total number of disciplines in the educational programme}}$$

Experimental Orientation Index (EOI) — proportion of disciplines with an experimental focus;

$$EOI = \frac{\textit{The number of disciplines with an experimental focus}}{\textit{The total number of disciplines in the educational programme}}$$

Research Index — proportion of disciplines focused on research activities.

$$RI = \frac{\textit{The number of disciplines focused on research activities}}{\textit{The total number of disciplines in the educational programme}}$$

The use of relative indicators made it possible to correctly compare programs with a different total number of disciplines.

The calculated indices are presented in Table 1.

Table 1 – Integral indices characterizing the structure of bachelor-level physics teacher Educational programs

Educational programs (EP)	IDII	DSI	EOI	RI
EP 1	0,058	0.077	0.096	0.058
EP 2	0,045	0.068	0.115	0.077
EP 3	0,059	0.078	0.077	0.058
EP 4	0,098	0.137	0.096	0.038
EP 5	0,061	0.082	0.115	0.058
EP 6	0,02	0,060	0.134	0.077
EP 7	0,055	0.091	0.096	0.058
EP 8	0,075	0.094	0.096	0.077
EP 9	0,058	0.096	0.115	0.058
EP 10	0,054	0.071	0.096	0.038
EP 11	0,058	0.077	0.115	0.058
EP 12	0,054	0.077	0.096	0.077
EP 13	0,051	0.077	0.115	0.058
EP 14	0,058	0.096	0.134	0.098
EP 15	0,000	0.027	0.096	0.058
EP 16	0,058	0.074	0.115	0.077
EP 17	0,058	0.077	0.096	0.058
EP 18	0,057	0.094	0.115	0.058
EP 19	0,043	0.064	0.192	0.098
EP 20	0,069	0.116	0.096	0.038

Structural characteristics of educational programs

The data in Table 1 indicate noticeable differences in the structural composition of the analyzed educational programs. The Experimental Orientation Index demonstrates relatively stable values across most programs, ranging from 0.096 to 0.192, which reflects the traditionally strong role of laboratory and experimental training in physics teacher education. The share of research-oriented disciplines is moderate, with RI values varying from 0.038 to 0.098.

In contrast, the ICT-Didactic Integration Index shows consistently low values across almost all programs. Although non-zero IDII values are observed in 19 out of 20 educational programs, the index remains within a narrow range (0.020–0.098), indicating that disciplines explicitly focused on the didactically grounded use of digital technologies are represented only marginally. In most cases, such content is limited to one or two courses within the curriculum.

These results suggest that digital technologies are formally present in physics teacher education programs, but their didactic integration remains weak and structurally isolated from other components of professional training.

Figure 1 presents the distribution of the ICT-Didactic Integration Index across the analyzed educational programs.

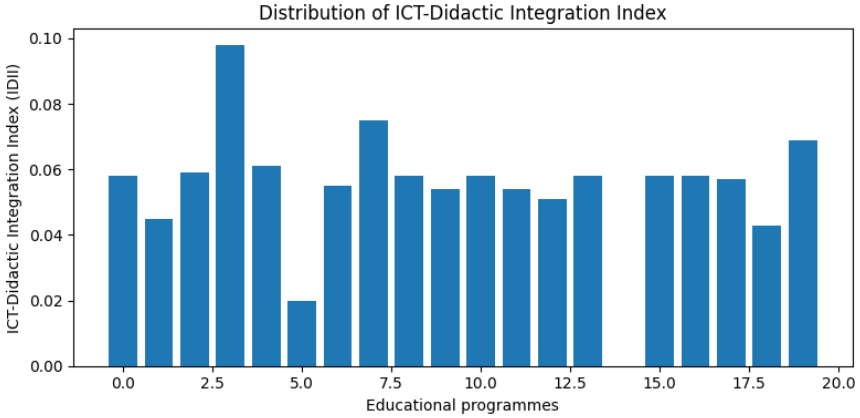


Figure 1 – Bar chart of ICT-Didactic Integration Index (IDII)
Note: The figure was created by the authors using Python data analysis tools

The results demonstrate that IDII values remain low and relatively homogeneous. None of the programs shows a pronounced level of didactically oriented ICT integration, which indicates the absence of systemic curricular emphasis on pedagogically meaningful use of digital technologies.

Figure 2 illustrates the average structural profile of physics teacher education programs.

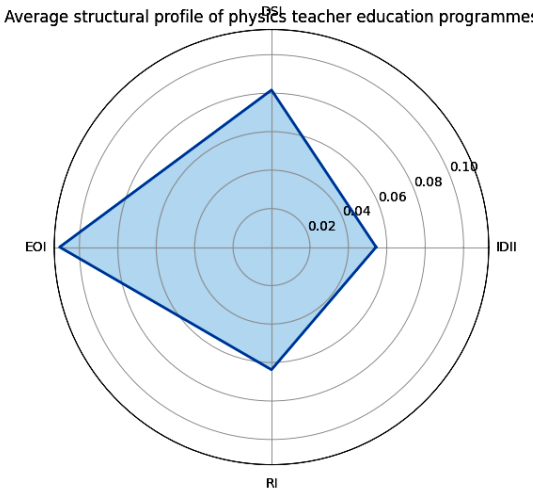


Figure 2 – Radar chart of the average structural profile
Note: The figure was created by the authors using Python data analysis tools

The radar chart clearly shows the dominance of experimental training, while the ICT-didactic component remains the least developed. This imbalance reflects a structural priority of experimental skills over pedagogically grounded digital integration.

Correlation analysis

To examine the relationships between didactic ICT integration and other structural components of educational programs, two hypotheses were tested:

H1. Educational programs with a stronger research orientation demonstrate a higher level of didactically grounded ICT integration.

H2. A higher experimental orientation of an educational program is associated with a higher level of didactic ICT integration.

Given the small sample size (n = 20) and the non-normal distribution of the indices, Spearman's rank correlation coefficient was used.

The analysis revealed no statistically significant correlation between IDII and the Research Index (Spearman's ρ = −0.34, p = 0.144). Similarly, the relationship between IDII and the Experimental Orientation Index was not statistically significant (Spearman's ρ = −0.30, p = 0.201).

These findings indicate that neither a strong experimental component nor an increased focus on research activities automatically leads to the didactically meaningful integration of digital technologies in physics teacher education programs.

Figure 3 presents the Spearman correlation matrix between the calculated indices.

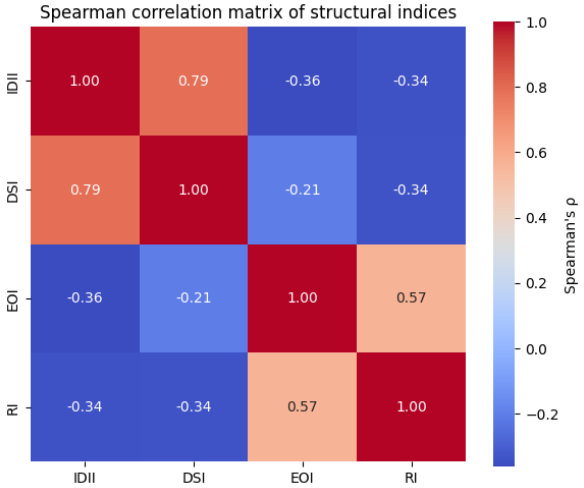


Figure 3 – Heatmap of Spearman correlations
Note: The figure was created by the authors using Python data analysis tools

The heatmap confirms the absence of statistically meaningful relationships between the ICT-Didactic Integration Index and other structural components. This indicates that the presence of experimental or research-oriented disciplines does not automatically lead to didactically meaningful use of digital technologies.

Cluster analysis

Based on four indices (IDII, DSI, EOI, RI), a cluster analysis was conducted using the k-means method. As a result, the educational programs were grouped into three clusters differing in the degree of experimental, research, and digital saturation.

To assess whether these typological differences were accompanied by differences in the level of didactic ICT integration, the Kruskal–Wallis test was applied. The results showed no statistically significant differences between clusters with respect to the ICT-Didactic Integration Index ($H = 0.43$, $p = 0.807$).

Figure 4 shows the results of k-means clustering based on the Digital Saturation Index and Experimental Orientation Index. The clustering reveals typological differences in program structure; however, these differences are not accompanied by systematic variation in ICT-didactic integration, confirming the instrumental nature of digitalization in the analyzed curricula.

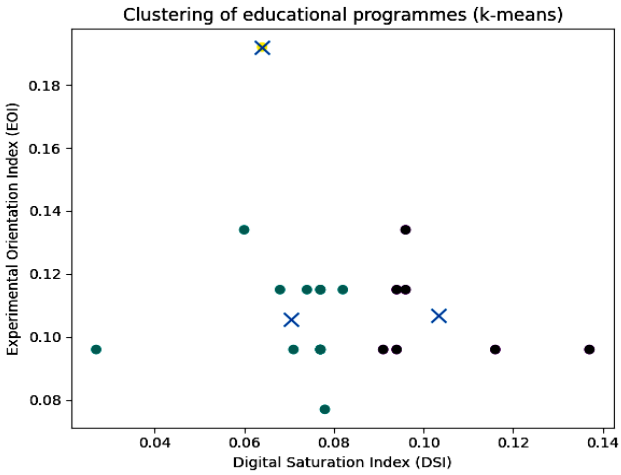


Figure 4 – Scatterplot with k-means clusters

Note: The figure was created by the authors using Python data analysis tools

The visual analysis confirms that digitalization in physics teacher education is structurally detached from both experimental and research components. Even in programs with strong experimental orientation, digital tools are not embedded into didactic decision-making or lesson design logic.

This outcome suggests that, although educational programs differ in their experimental and research orientation, these differences are not reflected in systematic variations in the didactically grounded use of digital technologies.

Taken together, the quantitative findings indicate that the digitalization of physics teacher education programs is predominantly instrumental in nature. Digital tools are introduced mainly through standalone or technically oriented courses and are rarely integrated into the methodological or experimental logic of professional training.

The absence of statistically significant correlations and intercluster differences in IDII points to a structural gap between experimental and research training, on the one hand, and the formation of competencies related to the didactically justified use of digital technologies, on the other. Even in programs with a strong experimental or research focus, digital tools are not systematically linked to lesson design, pedagogical decision-making, or the organization of educational experiments.

This structural gap provides empirical justification for the development of an interdisciplinary core of physics teacher education. Such a core should focus not on expanding the list of digital tools, but on their consistent integration into subject-specific methodology, experimental training, and pedagogical design. The proposed model of the interdisciplinary core (Figure 5) reflects this shift from fragmentary inclusion of digital disciplines toward a more coherent and interconnected curriculum structure.

Conclusion. This study analyzed bachelor's degree programs for the training of physics teachers with respect to the representation and structural role of information and communication technologies. Based on the formalized analysis of discipline lists from 20 educational programs, several conclusions can be drawn.

First, the analysis of curriculum structures showed that experimental and research components are consistently represented in physics teacher education programs. The values of the Experimental Orientation Index and the Research Index demonstrate moderate variability across programs, indicating a stable emphasis on laboratory work and research-oriented training. At the same time, disciplines explicitly focused on the didactically grounded use of digital technologies occupy a marginal position in the curricula. The ICT-Didactic Integration Index remains low in almost all programs and varies within a narrow range, which points to a limited and isolated inclusion of such content.

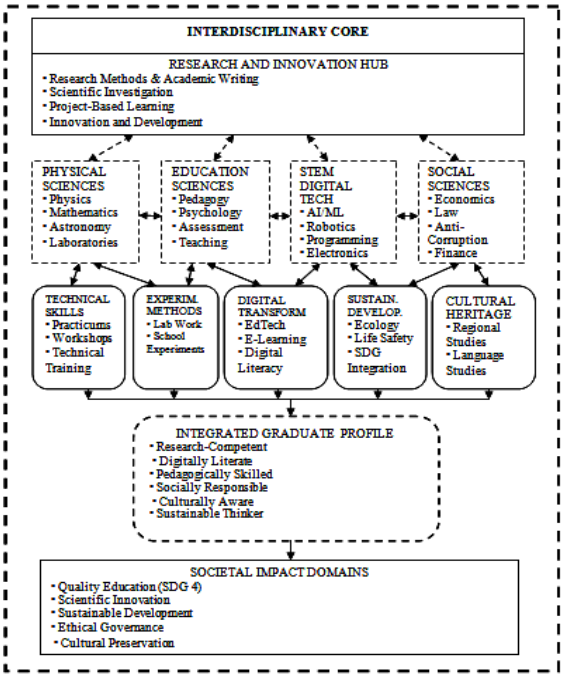


Figure 5 – The Model Of The Interdisciplinary Core Of Training Future Physics Teachers

Second, the comparative analysis based on correlation and cluster methods revealed that a higher experimental or research orientation of an educational program does not lead to a higher level of didactic ICT integration. Neither statistically significant correlations between the ICT-Didactic Integration Index and other structural indices nor significant intercluster differences were identified. This result indicates the existence of a structural gap between experimental and research training, on the one hand, and the formation of competencies related to the pedagogically meaningful use of digital technologies, on the other.

Third, the comparison of empirical findings with the proposed model of an interdisciplinary core of physics teacher education confirms the relevance of this model. The results show that digital technologies are predominantly introduced as standalone or instrumentally oriented elements and are weakly connected to subject methodology and experimental training. This supports the need for a curriculum structure in which digital tools are systematically integrated into lesson design, teaching methods, and educational experiments rather than added as isolated courses.

The main limitation of the study lies in its focus on the declared structure of educational programs, which does not allow conclusions to be drawn about actual teaching practices or learning outcomes. Future research may address this limitation by analyzing the implementation of curricula and assessing the development of ICT-related pedagogical competencies among pre-service physics teachers.

Overall, the findings highlight that the challenge in physics teacher education is not the availability of digital technologies, but their didactic integration into professional training. Addressing this challenge requires a shift from fragmentary digitalization toward a coherent interdisciplinary approach grounded in subject methodology and experimental practice.

Funding information. This research has been funded by the Committee of Science of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP22683901).

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

REFERENCES:

1 **Süral S. An examination of pre-service teachers' competencies in lesson planning.** *Journal of Education and Training Studies*, 2019, vol. 7, no. 3, pp. 1-13. https://doi.org/10.11114/jets.v7i3.3902.

2 **Gill L., Dalgarno B., Carlson L. How does pre-service teacher preparedness to use ICTs for learning and teaching develop through their degree program?** *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 2015,vol. 40, no 1, pp. 36-59. https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n1.3.

3 **Batane T., Ngwako A. Technology use by pre-service teachers during teaching practice: Are new teachers embracing technology right away in their first teaching experience?** *Australasian Journal of Educational Technology*, 2017, vol. 33, no. 1. https://doi.org/10.14742/ajet.2299.

4 **Rinaldi R., Sari P.G., Hamzah M.I., Alimin M. Attitude and its relationship toward information and communication technology competency among vocational engineering students.** *Jurnal Pendidikan Teknologi Kejuruan*, 2025, vol. 8, no. 1, pp. 48-59. https://doi.org/10.24036/jptk.v8i1.43023.

5 **Basantes-Andrade A., Casillas-Martin S., Cabezas-Gonzalez M., Naranjo-Toro M., Guerra-Reyes F. Standards of teacher digital competence in higher education: A systematic literature review.** *Sustainability*, 2022, vol. 14, no. 21, art. 13983. https://doi.org/10.3390/su142113983.

6 **Ning Y., Zhou Y., Wijaya T. T., Chen J. Teacher education interventions on teacher TPACK: A meta-analysis study.** *Sustainability*, 2022, vol. 14, no. 18, art.11791. https://doi.org/10.3390/su141811791.

7 **Masterson J.E., Carr C. J., Petty E., Stevenson H., Yaromich A. Learning to teach in the 2020s: four teacher candidates' experiences amid challenging times.** *Teaching and Teacher Education*, 2024, vol. 151, art.104733. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104733.

8 **Cuhadar C. Investigation of pre-service teachers' levels of readiness to technology integration in education.** *Contemporary Educational Technology*, 2018, vol. 9, no. 1, pp. 61-75. https://doi.org/10.30935/cedtech/6211.

9 **Janssen N., Lazonder A. W. Supporting pre-service teachers in designing technology-infused lesson plans.** *Journal of computer assisted learning*, 2016, vol. 32, no. 5, pp. 456-467. https://doi.org/10.1111/jcal.12146.

10 **Lee Y., Lee J. Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice.** *Computers & education*, 2014, vol. 73, pp. 121-128. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.001.

11 **Kontkanen S., Dillon P., Valtonen T., Renkola S., Vesisenaho M., & Väisänen P. Pre-service teachers' experiences of ICT in daily life and in educational contexts and their proto-technological pedagogical knowledge.** *Education and Information technologies*, 2016, vol. 21, no. 4, pp. 919-943. https://doi.org/10.1007/s10639-014-9361-5.

12 **Chai C.S., Koh J.H.L., Tsai C.C. A review of technological pedagogical content knowledge.** *Journal of Educational Technology & Society*, 2013, vol. 16, no. 2, pp. 31-51. Available at: https://www.researchgate.net/publication/290044779_A_Review_of_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge (accessed 17 December 2025).

Received: 03 May 2026. **Accepted:** 05 June 2026. **Published:** 30 September 2026.

Information about the authors:

Zhanatbekova Nazym Zhanatbekkyzy – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, I. Zhansugurov Zhetysu University, Republic of Kazakhstan, 040009, Taldykorgan, 187A Zhansugurov Str., tel.: +77756026876, e-mail: n.zhanatbekova@mail.ru.

Abdulayeva Aigerim Bekmukhanbetkyzy – PhD, Lecturer, Department of physics and mathematics, I. Zhansugurov Zhetysu University, Republic of Kazakhstan, 040009, Taldykorgan, 187A Zhansugurov Str., tel.: +77717468653, e-mail: abdulaeva_aigerim@mail.ru.*

Жанатбекова Назым Жанатбеккызы – п.ғ.к., қауымдастырылған профессор (доцент), І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Қазақстан Республикасы, 040009, Талдықорған қ., І. Жансүгіров көш., 187А, тел.: +77756026876, e-mail: n.zhanatbekova@mail.ru.

Абдулаева Әйгерім Бекмұханбетқызы – PhD, физика-математика кафедрасының оқытушы-дәріскері, І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Қазақстан Республикасы, 040009, Талдықорған қ., І. Жансүгіров көш., 187А, тел.: +77717468653, e-mail: abdulaeva_aigerim@mail.ru.*

Жанатбекова Назым Жанатбеккызы – к.п.н., ассоциированный профессор (доцент), Жетысуский университет имени И. Жансугурова, Республика Казахстан, 040009, г. Талдыкорган, ул. Жансугурова, 187А, тел.: +77756026876, e-mail: n.zhanatbekova@mail.ru.

Абдулаева Айгерим Бекмуханбетқызы – PhD, преподаватель-лектор кафедры физики-математики, Жетысуский университет имени И. Жансугурова, Республика Казахстан, 040009, г. Талдыкорган, ул. Жансугурова, 187А, тел.: +77717468653, e-mail: abdulaeva_aigerim@mail.ru.*

IRSTI 14.35.07
UDC 378.1
https://doi.org/10.52269/SEPT2632076

EXPLORING ENVIRONMENTAL EDUCATION AMONG UNIVERSITY STUDENTS IN KAZAKHSTAN AND TAJIKISTAN: FINDINGS FROM A PILOT STUDY

Zhubakova S.S. – PhD, Associate Professor, Department of pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan.*

Abdullozada Z. – Master's degree, Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan.

The article examines university students' perceptions and experiences of environmental education in Kazakhstan and Tajikistan based on a pilot study. The relevance of the study is driven by global environmental

challenges and the need to develop environmental culture among young people in the context of current sustainable development goals. It aimed to examine students' understanding of environmental education, self-reported environmental practices, perceptions of its integration into university learning, and views on its development. An exploratory cross-sectional online survey was conducted among 37 students from two universities in Kazakhstan and Tajikistan. Data were collected using a structured questionnaire and analyzed through descriptive statistics and qualitative content analysis of open-ended responses. The results showed that 54.1% of respondents demonstrated a substantively accurate understanding of environmental education, while 37.8% provided a partial definition. Students' environmental engagement was mainly expressed through everyday practices, including waste reduction, use of reusable items, and conservation of natural resources, whereas participation in organized environmental activities was less frequent. Most students assessed the integration of environmental education into academic courses as moderate. Open-ended responses revealed a demand for stronger practice-oriented and project-based learning, greater use of digital technologies, interdisciplinary approaches, extracurricular environmental engagement, and a more sustainable university environment. Overall, students demonstrated a general understanding of environmental education and engaged in certain environmental practices, while environmental engagement and perceptions of its integration into education remained heterogeneous. Students' expectations highlight the importance of a more practice-oriented, project-based, digital, and interdisciplinary approach to environmental education.

Keywords: *environmental education, environmental awareness, pilot study, environmental culture, sustainable development.*

ҚАЗАҚСТАН МЕН ТӘЖІКСТАН СТУДЕНТТЕРІНІҢ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМІН ЗЕРДЕЛЕУ: ПІЛОТТЫҚ ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ

Жубакова С.С. – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессоры, педагогика кафедрасы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.*

Абдуллозада З. – магистр, педагогика кафедрасы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Мақала Қазақстан мен Тәжікстан студенттерінің экологиялық білім беруді қабылдауы мен осы саладағы тәжірибесін пилоттық зерттеу нәтижелері негізінде зерделеуге арналған. Зерттеудің өзектілігі жаһандық экологиялық сын-қатерлермен және қазіргі тұрақты даму міндеттері жағдайында жастардың экологиялық мәдениетін қалыптастыру қажеттілігімен айқындалады. Зерттеудің мақсаты студенттердің экологиялық білім беру туралы түсінігін, экологиялық практикаларға өзіндік бағалау негізіндегі қатысуын, экологиялық білім берудің университеттегі оқу үдерісіне ықпалдасуын қабылдауын және оның одан әрі дамуына қатысты пікірлерін зерделеу болды. Зерттеу Қазақстан мен Тәжікстанның екі жоғары оқу орнынан 37 студент арасында жүргізілген барлау сипатындағы көлденең онлайн-сауалнама форматында жүзеге асырылды. Деректер құрылымдалған сауалнама арқылы жиналды; талдау сипаттамалық статистиканы және ашық сұрақтарға берілген жауаптарға сапалық контент-талдауды қамтыды. Нәтижелер респонденттердің 54,1%-ы экологиялық білім беру ұғымын мазмұндық тұрғыдан дұрыс түсінетінін, ал 37,8%-ы оның ішінара анықтамасын бергенін көрсетті. Студенттердің экологиялық белсенділігі негізінен күнделікті практикалардан, соның ішінде қалдықтарды азайту, көп рет қолданылатын заттарды пайдалану және табиғи ресурстарды ұтымды пайдалану әрекеттерінен көрінді, ал ұйымдастырылған экологиялық іс-шараларға қатысу сирек байқалды. Студенттердің көпшілігі экологиялық білім берудің оқу пәндеріне ықпалдасу деңгейін орташа деп бағалады. Ашық сұрақтарға берілген жауаптар практикалық бағдарланған және жобалық оқытуды күшейтуге, цифрлық технологияларды пайдалануға, пәнаралық тәсілді дамытуға, сабақтан тыс экологиялық белсенділікті кеңейтуге және университеттің неғұрлым тұрақты ортасын қалыптастыруға сұраныстың бар екенін көрсетті. Жалпы алғанда, нәтижелер студенттердің экологиялық білім берудің маңыздылығын жалпы түсінетінін және белгілі бір экологиялық практикаларды жүзеге асыратынын, алайда олардың экологиялық белсенділік деңгейі мен экологиялық білім берудің оқу үдерісіне ықпалдасуын қабылдауының әркелкі екенін көрсетеді. Студенттердің білдірген күтулері экологиялық білім берудің неғұрлым практикалық-бағытталған, жобалық, цифрлық және пәнаралық форматын дамытудың маңыздылығын көрсетеді.

Түйінді сөздер: *экологиялық білім, экологиялық сана, пилоттық зерттеу, экологиялық мәдениет, тұрақты даму.*

ИЗУЧЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В КАЗАХСТАНЕ И ТАДЖИКИСТАНЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Жубакова С.С. – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, кафедра педагогики, Евразийский Национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан.*

Абдуллозада З. – магистр, кафедра педагогики, Евразийский Национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан.

Статья посвящена изучению восприятия и опыта студентов в сфере экологического образования в Казахстане и Таджикистане на основе результатов пилотного исследования. Актуальность исследования обусловлена глобальными экологическими вызовами и необходимостью развития экологической культуры молодёжи в контексте современных задач устойчивого развития. Целью исследования является изучение понимания студентами экологического образования, их самооценки экологических практик, восприятия представленности экологического образования в университетском учебном процессе и мнений относительно дальнейшего развития. Исследование проведено в формате разведочного поперечного онлайн-опроса среди 37 студентов двух университетов Казахстана и Таджикистана. Данные собирались с использованием структурированной анкеты; анализ включал описательную статистику и качественный контент-анализ открытых ответов. Результаты показали, что 54,1% респондентов продемонстрировали содержательно корректное понимание экологического образования, тогда как 37,8% дали частичное определение. Экологическая активность студентов преимущественно выражалась в повседневных практиках, включая сокращение отходов, использование многоразовых предметов и рациональное использование природных ресурсов, тогда как участие в организованных экологических мероприятиях отмечалось реже. Большинство студентов оценили интеграцию экологического образования в учебные дисциплины как среднюю. Открытые ответы выявили запрос на усиление практико-ориентированного и проектного обучения, использование цифровых технологий, развитие междисциплинарного подхода, расширение внеучебной экологической активности и формирование более устойчивой университетской среды. В целом результаты показывают наличие у студентов общего понимания значения экологического образования и отдельных экологических практик при неоднородной экологической вовлечённости и восприятии его интеграции в образовательный процесс. Выявленные ожидания студентов подчеркивают значимость более практико-ориентированного, проектного, цифрового и междисциплинарного формата экологического образования.

Ключевые слова: *экологическое образование, эко сознание, пилотное исследование, экологическая культура, устойчивое развитие.*

Introduction. Environmental education is recognized as a key element of sustainable development, contributing to environmental culture, holistic awareness, and responsible attitudes toward nature. According to UNESCO [1], its purpose is not only to provide knowledge but also to develop values and practical competencies that enable individuals to make informed environmental decisions and address ecological challenges.

Its importance is increasing amid climate change, resource depletion, and environmental degradation. This is reflected in international frameworks such as the 2030 Agenda for Sustainable Development and UNESCO's Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs [2]. Thus, environmental education is increasingly viewed as a strategic social priority rather than merely a component of formal education.

Contemporary research defines environmental education as a holistic process combining cognitive, value-based, and practical dimensions. Active learning helps students apply environmental knowledge in real-life contexts [3]. Palmer (1998) and Tilbury (1995) emphasize that environmental competence goes beyond factual knowledge and includes an environmental worldview, readiness for engagement, and the ability to apply environmental principles in everyday and professional life [4;5]. Beisenova (2000) similarly argues that environmental culture develops through systematic education, awareness-raising activities, and practical experience [6]. Odunyemi et al. advocate making environmental education mandatory to strengthen students' environmental literacy and contribute to a sustainable future [7].

For Central Asia, environmental education is particularly important due to the region's vulnerability to climate change, water scarcity, and soil degradation. Studies by Korotkova and Zakirova (2021) and Khaydarova (2023) reveal uneven development and systemic challenges in higher education, including methodological fragmentation and insufficient practice-oriented approaches [8;9]. Umarov and Sirojov (2023) also note that students' environmental literacy remains fragmented and that curricula often lack courses fostering a holistic understanding of environmental interconnections [10].

Environmental awareness is shaped not only by formal education but also by informal learning, media, personal experience, and social interaction [5;10]. Beisenova (2000) and Sapanova et al. (2024) highlight students' potential readiness to participate in environmental initiatives when universities provide adequate organizational support [6;11]. Therefore, strengthening practice-oriented education through student environmental projects, volunteering, green campuses, and interdisciplinary modules is essential for integrating environmental knowledge with practical action.

The main research question addressed in this pilot study is as follows: What do the pilot data reveal about students' understanding of environmental education, participation in environmental practices, and perceptions of environmental education in two university contexts in Kazakhstan and Tajikistan?

Object of the study: students' experiences and perceptions related to environmental education in two university contexts in Kazakhstan and Tajikistan.

Subject of the study: students' understanding of environmental education, reported environmental practices, and perceptions of environmental education and university environmental initiatives.

The purpose of this pilot study is to explore students' understanding of environmental education, participation in environmental practices, and perceptions of environmental education and university environmental initiatives, and to identify key areas for further investigation.

Research objectives:

- to explore students' understanding of basic environmental concepts;
- to examine students' participation in everyday and organized environmental practices;
- to explore students' perceptions of the integration of environmental education into university activities and curricula;
- to identify key issues that should be considered in the design of a larger-scale study.

This pilot study contributes preliminary empirical evidence on students' environmental awareness, reported environmental practices, and perceptions of environmental education in two university contexts in Central Asia. Its practical contribution lies in identifying potential areas for further investigation, including the integration of environmental topics into university curricula, student participation in environmental initiatives, and the development of practice-oriented approaches to environmental education. Given the exploratory design and limited sample, the findings are intended to inform the design of larger-scale research rather than to support generalizations about students in Kazakhstan or Tajikistan as a whole.

Literature Review. In a broad context, environmental education is defined as a continuous learning process aimed at acquiring environmental knowledge, developing skills and competencies, and fostering environmental culture. Sapanova and Childibaev (2022) emphasize its crucial role in developing environmental awareness as a prerequisite for sustainable development [12].

Pedagogical studies in Kazakhstan (Nurgabylov, 2018; Stamkulova & Dailbaeva, 2024) emphasize the importance of environmental education in shaping young people's environmental culture and integrating it into the educational process amid education system modernization [13;14].

In Kazakhstan, environmental education is developed through curricula and extracurricular initiatives, including "green campus" projects and environmental practices in higher education. These initiatives are supported by national strategies such as the Taza Qazaqstan concept (2024) [15], which introduced the Ecology and Life Safety course into the general education cycle of all academic programs to improve students' environmental literacy (Nurbek, 2025) [16]. Environmental volunteering also promotes student engagement in practical activities and the development of sustainable behavior [14]. Domestic scholars emphasize the need to integrate environmental knowledge, skills, and practice-oriented approaches into university curricula, including at Narxoz University [14].

Comparative studies across Central Asia, including Kazakhstan and Tajikistan, indicate that Education for Sustainable Development (ESD) is gradually being integrated into university curricula, although students' awareness of the global Sustainable Development Goals, particularly environmental ones, remains limited. Bespalyy et al. (2024) found that students more often obtain environmental information from the media and Internet than from formal academic curricula, while environmental education is only beginning to evolve toward more comprehensive integration of sustainable development topics [17].

In Tajikistan, environmental education in higher education has traditionally received less attention, and national reports indicate insufficient integration of environmental and climate-related topics into university programs. However, textbooks and modules on climate change and sustainable development have been introduced in some institutions [18]. State policy also supports environmental awareness through ecology departments and courses such as Nature Protection and Fundamentals of Ecology for students of different majors [18].

Kalandarov and Mansurova (2015) argue that Tajik universities should implement continuous environmental education programs to foster responsible attitudes toward nature, environmental interest, and active participation in its protection and restoration [19]. Amirzoda and Khakdod link environmental education at all levels with socio-economic development and improved quality of life [20].

Despite existing publications and initiatives, a significant gap remains in systematic empirical research on environmental education and sustainable student behavior in Kazakhstan and Tajikistan. Existing studies often focus on theoretical analyses or general initiatives rather than assessing students' environmental awareness and it's influence on practical behavior, which supports the relevance of the proposed pilot study.

Materials and Methods. *Research Design and Participants.* The study employed an exploratory cross-sectional survey design and was conducted as a pilot study examining university students' perceptions and experiences of environmental education. Data were collected online via Google Forms from November 20 to December 6, 2025.

The sample comprised 37 students from two higher education institutions: 27 from L. N. Gumilyov Eurasian National University (ENU), Kazakhstan (73.0%), and 10 from the Russian-Tajik (Slavonic) University (RTSU), Tajikistan (27.0%). Participants represented all four years of study: 6 first-year (16.2%), 20 second-year (54.1%), 4 third-year (10.8%), and 7 fourth-year students (18.9%). In terms of age, 25 participants were under 19 (67.6%), 9 were aged 20–21 (24.3%), and 3 were 22 or older (8.1%). Given the small and unequal sample, the study was exploratory, and the findings are presented descriptively rather than as representative of students in Kazakhstan or Tajikistan.

Survey Instrument and Analytical Structure. A structured questionnaire developed for the pilot study was administered in Russian and included nine questions: three contextual questions (university/country, age, and year of study) and six substantive questions addressing students' understanding of environmental education, personal environmental practices, its integration into university courses, teaching approaches, and recommendations for improvement.

The substantive questions were organized into four analytical blocks:

1. Understanding of environmental education – students' definitions of the concept.
2. Personal environmental practices – participation in activities such as environmental campaigns, waste reduction, resource conservation, and dissemination of environmental knowledge.
3. Environmental education in the university learning process – perceived integration into courses and teaching approaches used in environmental disciplines.
4. Improvement and development – students' recommendations for strengthening environmental education at their universities.

Open-ended responses were analyzed using qualitative content analysis, with responses coded into recurring thematic categories and summarized through frequencies and percentages.

Operationalization of the Main Concepts. Environmental education was conceptualized as a broader educational process involving environmental knowledge, values, attitudes, skills, and readiness for responsible action. Environmental awareness referred primarily to students' understanding of environmental issues and the meaning they attributed to environmental education.

Environmentally responsible practices were measured through self-reported participation in activities such as waste reduction and sorting, use of reusable products, resource conservation, environmental campaigns, and dissemination of environmental knowledge. The questionnaire also examined students' perceptions of environmental education within university courses and their experiences with teaching approaches and pedagogical innovations. Environmental literacy and environmental culture were treated as broader conceptual categories rather than independently measured variables.

Thus, the analysis focused on four interconnected dimensions: understanding of environmental education, environmental practices, perceptions of the university learning environment, and students' recommendations for its development.

Data Collection and Analysis. Participation was voluntary and anonymous. The online questionnaire included information about the research purpose, and no intervention or experimental manipulation was conducted. Closed-ended questions were analyzed using frequencies and percentages. For multiple-response questions, percentages represent the proportion of respondents selecting each option and may therefore exceed 100% in total.

Open-ended responses were analyzed thematically to identify recurring ideas and complement the quantitative findings. Due to the pilot nature and small sample, country-specific results were interpreted descriptively and not as statistically significant differences. The study does not establish causal relationships between environmental education, environmental awareness, and student behavior; observed institutional or pedagogical factors are therefore considered tentative and require further investigation.

Ethical Considerations. Participation was voluntary and anonymous. Respondents were informed about the study's purpose and their right to participate. No personally identifying information was collected, and the data were used exclusively for research purposes.

Results and Discussion. In accordance with the adopted analytical framework, the results were presented across four interrelated dimensions: students' understanding of environmental education, their personal environmental practices, their perceptions of environmental education within the university learning environment, and their views and recommendations regarding its further development.

1. Understanding of Environmental Education

The questions in this analytical block were designed to assess the depth of students' understanding of basic environmental concepts. In particular, respondents were asked to define the concept of "environmental education". The responses were coded according to their level of substantive completeness into four categories: complete understanding (substantively accurate understanding), partial understanding, incorrect responses, and no response.

A total of 20 students (54.1%) provided complete, substantively accurate responses. These responses conceptualized environmental education as a process of developing environmental knowledge, values, ecological culture, responsible behavior, and a caring attitude toward the environment. Several responses also explicitly linked environmental education to understanding environmental problems and sustainable development.

Partial understanding was demonstrated by 14 students (37.8%). Their responses primarily focused on individual aspects of environmental education, such as learning about the environment, acquiring environmental knowledge, or developing a responsible attitude toward nature. Examples included responses such as "knowledge about the environment," "the study of ecology and the environment," and "teaching people how to protect nature." Although these responses reflected a general understanding of the concept, they did not conceptualize environmental education as a comprehensive process involving the development of knowledge, values, skills, and behavioral patterns.

Two students (5.4%) provided incorrect responses that did not reflect the substantive meaning of environmental education. One respondent defined the concept in terms of respecting personal boundaries, while another provided the response “good.”

One response (2.7%) contained no meaningful information and was therefore classified as a non-response.

These results indicate the fragmented nature of environmental knowledge, which was previously noted in the studies of Tajik scientists (Khaidarov, 2020).

2. Self-Assessment of Environmental Practices

This analytical block included the question: “What personal contribution do you make to addressing environmental problems?” Respondents were provided with several response options (Figure 1).

The largest proportion of respondents, 16 students (43.2%), reported reducing waste, using reusable items, and sorting waste. Nine respondents (24.3%) indicated that they conserve natural resources, while six students (16.2%) reported participating in environmental campaigns. Other forms of individual engagement, including disseminating environmental knowledge, collecting litter, or combining several responsible environmental practices, were mentioned by individual respondents (2.7% each). One respondent (2.7%) reported making no personal contribution, while one response (2.7%) was classified as non-informative.

These findings suggest limited integration of environmental practices into the educational process and a relatively low level of active environmental engagement among students. Students’ reported environmental behavior was predominantly reflected in everyday practices, such as waste reduction, the use of reusable items, and resource conservation, whereas participation in organized environmental activities was less common. This pattern may indicate a gap between individual environmental practices and more systematic forms of environmental engagement within the university context. However, the factors underlying this pattern cannot be established based on the present pilot study and require further investigation. A similar concern regarding limited student engagement in environmental activities has been reported by Kazakhstani researchers, who have highlighted the potential importance of informational and organizational mechanisms in supporting such engagement (Umarov and Sirojov, 2023).

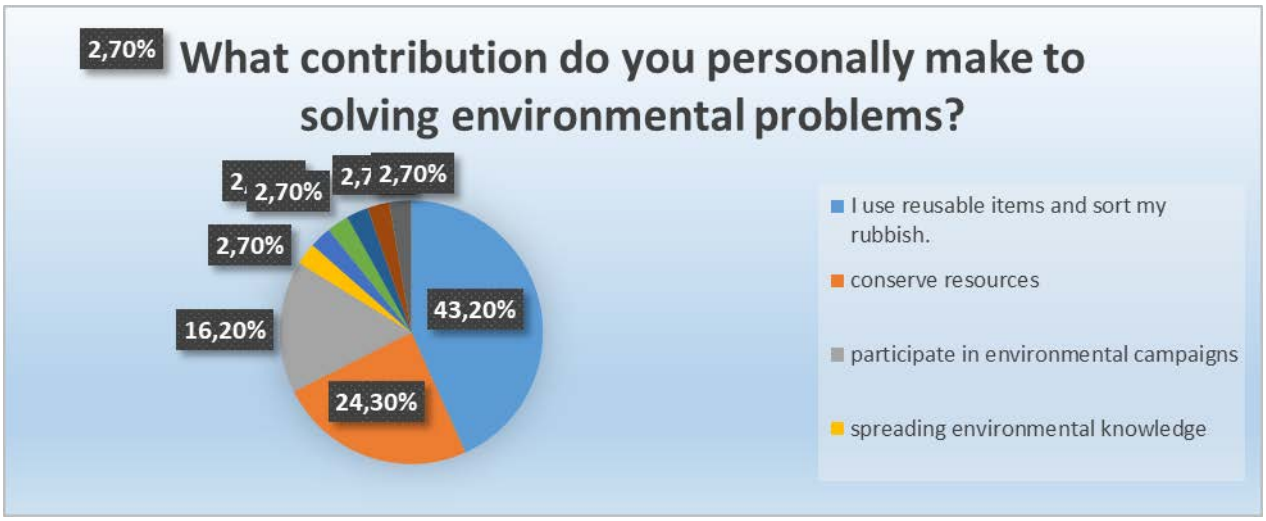


Figure 1 – Student Participation in Environmental Activities

Note: Multiple responses were allowed; percentages represent the proportion of respondents selecting each option and therefore do not sum to 100%.

3. Perceptions of Environmental Education in the University Learning Environment

This analytical block included the question: “How would you assess the level of integration of environmental education into the academic disciplines offered at your university?” (Figure 2).

Only one respondent (2.7%) assessed the level of integration as very high, while six students (16.2%) rated it as high. The majority of respondents, 21 students (56.8%), assessed the level as moderate. Seven students (18.9%) reported a low level of integration, and two respondents (5.4%) rated it as very low.

Overall, the distribution indicates that students predominantly perceive the integration of environmental education into the university curriculum as moderate rather than high. Notably, only 18.9% of respondents provided a high or very high assessment, whereas 24.3% rated the level as low or very low. This pattern may indicate that environmental education is not yet perceived by a substantial proportion of students as a strongly integrated component of the university curriculum. However, the findings should be interpreted as students’ perceptions rather than as a direct assessment of the actual extent of curricular integration.

The findings suggest a perceived discrepancy between the importance attributed to environmental education and its perceived integration into university teaching practice. This observation is consistent with the

trend reported by Korotkova & Zakirova (2021), who highlighted the limited integration of environmental components into higher education curricula in Kazakhstan. However, the present findings reflect students' perceptions and should not be interpreted as a direct assessment of the actual extent of curricular integration.

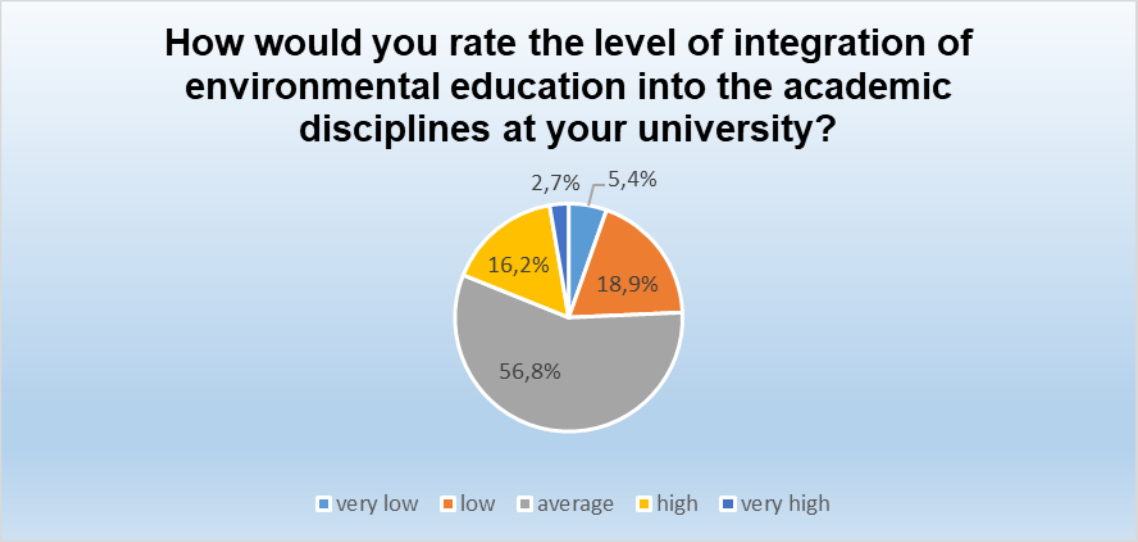


Figure 2 – Perceived Integration of Environmental Education into Academic Disciplines

This analytical block also included a follow-up question: "Which psychological and pedagogical innovations do your instructors most frequently use in classes related to environmental disciplines?" (multiple responses were allowed) (Figure 3). The majority of students, 22 respondents (59.5%), reported the use of interactive teaching methods, particularly discussions and case-based activities. Fifteen students (40.5%) indicated the use of digital technologies, including online platforms and simulations, while nine respondents (24.3%) reported the use of project-based learning. At the same time, five students (13.5%) indicated that innovative teaching practices were almost entirely absent.

Overall, the results indicate that students encounter a range of innovative teaching practices in environmental education, with interactive methods being the most frequently reported. Digital technologies and project-based learning were also represented, although to a lesser extent. The simultaneous presence of responses indicating an almost complete absence of innovative practices suggests variation in students' experiences of instructional approaches across courses or instructors.

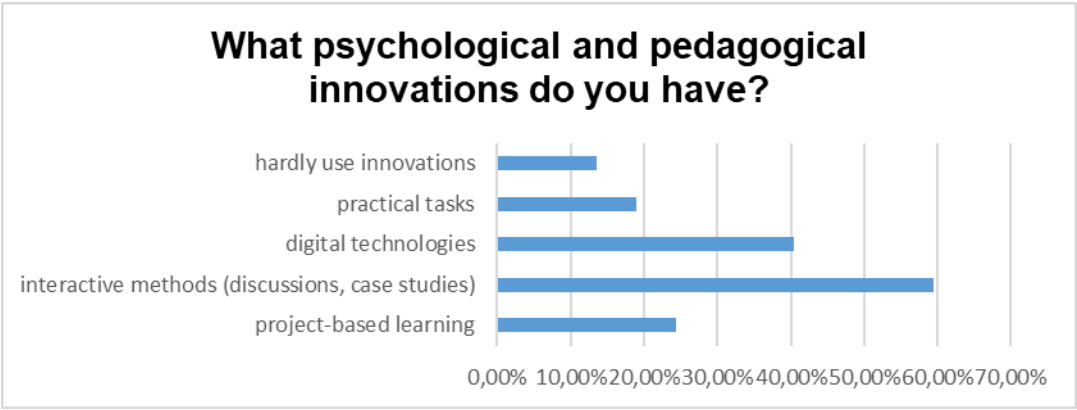


Figure 3 – Psychological and Pedagogical Innovations Used by University Instructors

Note: Multiple responses were allowed; percentages represent the proportion of respondents selecting each option and therefore do not sum to 100%.

4. Students' Views and Recommendations for the Further Development of Environmental Education

Analysis of responses to the open-ended questions concerning the improvement and further development of environmental education revealed several interrelated themes reflecting students' expectations. As individual responses could contain multiple suggestions, the thematic categories were not mutually exclusive.

The most prominent theme was the need to strengthen practice-oriented and project-based learning, identified in approximately 43.2% of responses. Students emphasized the need for more practical classes, practice-oriented assignments, field studies, laboratory work, and projects addressing real environmental pro-

blems. Responses to the question concerning specific proposals further elaborated this theme, with students suggesting projects focused on waste sorting, campus greening, water-body clean-up, the development of ecological trails, and environmental monitoring. These responses suggest that students associate effective environmental education with opportunities to apply acquired knowledge to real-world environmenttal challenges.

The second most prominent theme was the digitalization of environmental education (24.3% of responses). Students proposed more extensive use of GIS, interactive maps, digital platforms, virtual laboratories, environmental simulations, sensors, and drones. Some respondents also suggested using online platforms to disseminate information and report the outcomes of environmental initiatives. These responses indicate that students perceive innovation in environmental education not only in terms of updated content but also through the incorporation of contemporary digital tools.

Approximately 21.6% of responses addressed the development of an interdisciplinary approach. Students suggested integrating environmental education with IT, economics, law, sociology, psychology, and urban development, as well as developing interfaculty environmental projects. This pattern suggests that students perceive environmental issues as complex challenges that can benefit from knowledge and approaches drawn from multiple fields.

An equally prominent theme was greater student involvement in extracurricular environmental activities (21.6%). Respondents mentioned environmental campaigns, volunteering programs, eco-clubs, competitions, forums, festivals, and student research projects. Thus, students' responses indicate that environmental education is perceived not only as a component of formal instruction but also as an opportunity for practical engagement and collective environmental activity.

Another theme concerned expanding the scope and systematic integration of environmental education (18.9% of responses). Students proposed introducing environmental courses for a broader range of students, increasing the number of instructional hours, and expanding environmental content within academic programs. Some respondents referred to the relatively late introduction of environmental topics into their studies and the limited duration of environmental instruction. Suggestions to introduce compulsory courses on sustainable development and environmental culture may therefore reflect students' expectations for a more systematic, university-wide approach to environmental education.

A further 18.9% of responses focused on environmental infrastructure and sustainable campus practices. Students suggested implementing separate waste collection, installing additional waste bins, expanding green spaces, introducing energy-efficient solutions, and developing environmental initiatives on campus. Individual responses also mentioned tree planting and increasing activities aimed at improving the environmental condition of the campus. These suggestions highlight the university environment as an additional context in which environmental awareness and practices may be developed.

Students also emphasized the importance of interaction with external specialists and organizations, suggesting that universities invite environmental professionals and other practitioners and strengthen cooperation with environmental organizations, industry, businesses, and NGOs. Some respondents also called for updating educational content in line with contemporary environmental challenges and technologies and for strengthening environmental awareness and education.

Overall, the responses to the two open-ended questions showed substantial overlap in the main priorities while also complementing one another. The question concerning necessary changes helped identify the main areas perceived by students as requiring improvement, whereas the question concerning specific proposals provided more concrete examples of possible ways to address these areas. Taken together, the findings indicate a student demand for a transition from a predominantly theoretical format toward a more practice-oriented, project-based, interdisciplinary, and digitally supported model of environmental education, accompanied by greater student engagement and the development of a more sustainable university environment.

Although the survey was not specifically designed to generate policy recommendations, the open-ended responses provide insight into students' expectations regarding a more systematic approach to environmental education. Considered alongside the quantitative findings, these results help identify several areas requiring further attention in environmental education in Kazakhstan and Tajikistan, as summarized in Table 1.

Table 1 – Problem Areas in Environmental Education Identified by Students

№	Identified problem	Brief description
1	Predominantly general environmental knowledge	Students demonstrate a general understanding of basic environmental concepts, while a substantial proportion provided only partial definitions of environmental education. This pattern is consistent with previous research highlighting the need for a more systematic environmental knowledge base in higher education.
2	Limited participation in organized environmental practices	Students' reported environmental engagement was predominantly expressed through everyday practices, while participation in organized environmental activities was less frequently reported. The factors underlying this pattern cannot be established based on the present pilot study.

Continuation of Table 1

3	Limited perceived integration of environmental education	Although students recognized the importance of environmental education, most assessed its integration into academic disciplines as moderate rather than high. This finding reflects students' perceptions and does not constitute a direct assessment of actual curricular integration.

When interpreting the identified problem areas, no causal inferences were made; potential factors that may account for the observed trends are considered solely as hypotheses requiring verification in future research.

Conclusion. Thus, the findings of the pilot study point to several problem areas in students' environmental education related to the nature of environmental knowledge, the level of participation in environmental practices, and the representation of environmental topics within the educational process. The identified trends should not be interpreted as evidence of causal relationships between characteristics of the educational environment and students' environmental behavior. Nevertheless, the findings help identify areas that warrant further empirical investigation.

The data do not allow for generalized conclusions regarding all students or universities in Kazakhstan and Tajikistan; however, they provide a basis for subsequent stages of the research. Promising directions for future research include comparative analysis of environmental education across universities in Central Asia, the development and validation of a student environmental literacy index, and the examination of relationships among environmental knowledge, characteristics of the educational environment, and practical environmental behavior using more representative samples.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

REFERENCES:

1. **UNESCO. Education for sustainable development: A roadmap for the period 2020–2030.** Paris, UNESCO, 2020. Available at: https://t-green.am/wp-content/uploads/2023/09/Education-for-Sustainable-Development-A-Roadmap-UNESCO.pdf (accessed 12 September 2026).

2. **United Nations. Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development.** New York, United Nations, 2015, 29 p.

3. **Aldawsari N.D., Nemt-allah M.A., Abdellatif M.S. Environmental education awareness in light of sustainable development goals and its relationship with environmental responsibility among university students.** *Sustainability*, 2025, vol.17, iss. 21, art. 9393. https://doi.org/10.3390/su17219393.

4. **Palmer J. Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise**. London, Routledge, 1998, 300 p.

5. **Tilbury, D. Environmental Education for Sustainability: Defining the New Focus of Environmental Education in the 1990s.** *Environmental Education Research*, 1995, vol.1, iss. 2, pp. 195 – 212. https://doi.org/10.1080/1350462950010206.

6. **Beisenova A.S. E'kologicheskaya kul'tura i vospitanie osnova ustojchivogo razvitiya chelovechestva** [Environmental culture and education are the basis for sustainable human development]. *Vy'sshaya shkola Kazahstana,* 2000, iss. 2, pp. 43-52. (In Russian)

7. **Odunyemi M., Olaoye A., Ayodele K. Influence of environmental education on undergraduates' perceptions of sustainable development.** *European Journal of Education Studies,* 2023, vol.10, iss. 9, pp. 400 – 415. https://doi.org/10.46827/ejes.v10i9.4983.

8. **Korotkova T.S., Zakirova D.I. E'kologicheskoe obrazovanie i obrazovanie dlya ustojchivogo razvitiya: obshhee i osobennoe** [Environmental education and education for sustainable development: similarities and differences]. *Bulletin of "Turan" University*, 2021, vol. 1, pp. 110-115. https://doi.org/10.46914/1562-2959-2021-1-1-110-115. (In Russian)

9. **Hajdarova M. Rol' e'kologicheskogo obrazovaniya v formirovanii chuvstva patriotizma u studentov estesstvennonauchny'h spezialnostej** [The role of environmental education in forming a sense of patriotism in students of natural science specialties]. *Nauchny'e zapiski. Seriya gumanitarny'h i sotsialny'h nauk Hudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta imeni akademika B. Gafurova*, 2023, vol.2, iss.75, pp. 118–147. (In Russian)

10. **Umarov S., Sirojov F. Formation of ecological thinking among high school pupils.** *Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*, 2023, vol. 1, iss. 3, pp.142–146. https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17689.

11. **Sapanova N., Cessna S. G., DeChano-Cook L. M., Childibaev D., Balta N. Kazakhstani high school students' environmental knowledge, attitudes, awareness and concern**. *International Research in Geographical and Environmental Education,* 2024, vol. 33, iss. 2, pp. 139–156. https://doi.org/10.1080/10382046.2023.2281697.

12. **Sapanova N.D., Childibaev D.B. Formirovanie e'kologicheskih znanij I kultury' uchashhihsya na osnove proektnoj deyatelnosti** [Developing students' environmental knowledge and culture through project-based activities]. *Bulletin of Abai Kazakh National Pedagogical Universitet. Seriya: Pedagogicheskie nauki*, 2022, vol.74, iss. 2, pp. 255 – 264. https://doi.org/10.51889/2022-2.1728-5496.28. (In Russian)

13.**Nurkabylova A.Sh. Osobennosti e'kologicheskogo obrazovaniya molodezhi v Respublike Kazakstan** [Features of environmental education for young people in the Republic of Kazakhstan]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta,* 2018, vol. 1, iss. 213, pp. 58–62. https://doi.org/10.25198/1814-6457-213-58. (In Russian)

14.**Stamkulova K., Dailbaeva A. Adaptaciya sistemy' e'kologicheskogo prosveshheniya v interesah ustojchivogo razvitiya** [Adaptation of the environmental education system in the interests of sustainable development]. *Vestnik Universiteta Yassavi,* 2024, vol. 4, iss. 134, pp. 286-297. https://doi.org/10.47526/2024-4/2664-0686.121. (In Russian)

15.Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 31 oktyabrya 2024 goda № 910 "Ob utverzhdenii Koncepcii razvitiya e'kologicheskoj kul'tury' "Taza Kazakstan" na 2024 – 2029 gody" [Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan No. 910 dated October 31, 2024 "On the approval of the Concept for the Development of Environmental Culture 'Taza Kazakhstan' for 2024–2029"]**.** Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400000910. (accessed 14 September 2026). (In Russian)

16.**Nurbek S. Vuzy' Kazahstana razvivayut e'kologicheskoe obrazovanie I zapuskayut zeleny'e proekty'** [Kazakhstan's universities are developing environmental education and launching green projects]. 25 June 2025. Available at: https://primeminister.kz/ru/news/vuzy-kazakhstana-razvivayut-ekologicheskoe-obrazovanie-i-zapuskayut-zelenye-proekty-30198 (accessed 14 July 2026). (In Russian)

17.**Bespalyy S., Akhrorova A., Alnazarova G., Adieva A., Petrenko A. Education for sustainable development: comparative analysis and prospects at universities in Kazakhstan, Tajikistan, Kyrgyzstan and Uzbekistan.** *Discover Sustainability,* 2024, vol.5, art. 140. https://doi.org/10.1007/s43621-024-00343-x.

18.**UNESCO. Communication and education on climate change**. 2021. Available at: https://education-profiles.org/central-and-southern-asia/tajikistan/~climate-change-communication-and-education (accessed 12 September 2026).

19.**Kalandarov A.Sh., Mansurova Ch.S. Sovershenstvovanie form i metodov e'kologicheskogo obrazovaniya i vospitaniya v usloviyah globalizacii obrazovaniya**. [Development of the forms and methods of ecological education in the condition of globalization of the education] *Vestnik Pedagogicheskogo universiteta*, 2015, iss. 3 – 2 (64), pp. 179-182. https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-form-i-metodov-ekologicheskogo-obrazovaniya-i-vospitaniya-v-usloviyah-globalizatsii-obrazovaniya (accessed 12 September 2024). (In Russian)

20.**Amirzoda O.H., Hakdod M.M. E'kologicheskoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya** [Environmental education for sustainable development]. *Vestnik e'kologii*, 2023, iss. 2, pp. 109-113. (In Russian)

Received: 17 May 2026. **Accepted:** 20 June 2026. **Published:** 30 September 2026.

Information about the authors:

Zhubakova Saule Saibulatovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 2 Satpayev Str., tel.: 87784239257; e-mail: zhubakova.saule@mail.ru.*

Abdullozada Zaur – Master's degree, Department of pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 2 Satpayev Str., tel.: +992906352222; e-mail: zaura3333@gmail.com.

Жубакова Сауле Сайбулатовна – педагогика ғылымдарының кандидаты, педагогика кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, 010000, Астана қ., Сәтбаев көш, 2, тел. 87784239257; e-mail: zhubakova.saule@mail.ru.*

Абдуллозада Заур – магистр, педагогика кафедрасы, Қазақстан Республикасы, 010000, Астана қ., Сәтбаев көш, 2, тел.+992906352222; e-mail: zaura3333@gmail.com.

Жубакова Сауле Сайбулатовна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры педагогики, Евразийский Национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, 010000, г. Астана, улица Сатпаева, 2, тел.: 87784239257, e-mail: zhubakova.saule@mail.ru.*

Абдуллозада Заур – магистр, кафедра педагогики, Евразийский Национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, 010000, г. Астана, улица Сатпаева, 2, тел.: +992906352222, e-mail: zaura3333@gmail.com.

IRSTI 14.35.09
UDC 378.147
https://doi.org/10.52269/SEPT2632086

DIALOGIC PRACTICE WITH CHATGPT: ENHANCING SPEAKING SKILLS OF PRE-SERVICE TEACHERS THROUGH AI-MEDIATED INTERACTION

Zhumatayeva Z.N. – Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, School of sciences and humanities research, Nazarbayev University, Astana, Republic of Kazakhstan.

Mametkarim Zh.M. – PhD student, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Republic of Kazakhstan.*

Dossanova A.M. – PhD, acting Associate Professor, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Republic of Kazakhstan.

Altybayeva A.B. – Master of Humanities, Senior Lecturer, Department of philology and practical linguistics, Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University, Kostanay, Republic of Kazakhstan.

This study examines the effects of AI-facilitated dialogic practice with ChatGPT on the speaking proficiency of pre-service English teachers at the Atyrau University, Kazakhstan. Given the increasing integration of artificial intelligence (AI) in education and the national emphasis on digital transformation, the research investigates how sustained interaction with an AI chatbot influences four subcomponents of oral proficiency: fluency, interactional competence, error correction strategies and communicative confidence. The study employed a mixed quasi-experimental design implemented over six weeks with the participation of 20 fourth-year students, pre-service English language teachers, with a B2 language proficiency level. The experimental group (n = 10) engaged in controlled AI-based speaking activities with ChatGPT, while the control group (n = 10) participated in face-to-face speaking tasks in a conventional classroom setting. Quantitative data were collected through pre- and post-test oral assessments and confidence scales. Qualitative data collected from ChatGPT interaction records and learner reflections. This study addresses the lack of regional, theoretical, and empirical research on AI-assisted speaking in Central Asian teacher education, offering evidence and practical insights into the pedagogical value of generative AI tools. The findings highlight the need to integrate AI-mediated communicative practice into teacher education programs, with human moderation to ensure responsible and informed use. Although there are limitations regarding sample size, duration, and feedback accuracy, the results show that ChatGPT can employ a transformative approach to facilitate open-ended generation and collaboration in learner-directed contexts that support oral language. In conclusion, the study demonstrates that consistent and guided practice with ChatGPT can serve as a powerful supplement to conventional speaking instruction, fostering digital fluency, communicative competence, and self-efficacy among pre-service teachers.

Key words: *ChatGPT, AI-mediated language learning, dialogic drill, speaking proficiency, teacher-training program, activity theory, digital pedagogy.*

CHATGPT-МЕН ДИАЛОГТЫҚ ТӘЖІРИБЕ: ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ӨЗАРА ӘРЕКЕТТЕСУ АРҚЫЛЫ БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ АУЫЗША СӨЙЛЕУ ДАҒДЫЛАРЫН ЖЕТІЛДІРУ

Жұматаева З.Н. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Назарбаев Университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Мәметкәрім Ж.М. – PhD докторанты, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.*

Досанова А.М. – PhD, доцент м.а., Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.

Алтыбаева А.Б. – гуманитарлық ғылымдарының магистрі, филология және практикалық лингвистика кафедрасының аға оқытушысы, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті, Қостанай қ., Қазақстан Республикасы.

Бұл зерттеуде Атырау университетінің (Атырау) болашақ ағылшын тілі мұғалімдерінің сөйлеу шеберлігіне жасанды интеллект көмегімен ChatGPT диалогтық тәжірибесінің әсері қарастырылады. Білім беруде жасанды интеллекттің (ЖИ) интеграциясының артуы және цифрлық трансформацияға ұлттық деңгейде баса назар аударылуы ескеріле отырып, зерттеу ЖИ чатботымен тұрақты өзара әрекеттесудің ауызша сөйлеудің төрт кіші компонентіне қалай әсер ететінін зерттейді: еркін сөйлеу, өзара әрекеттесу құзыреттілігі, қалпына келтіру стратегиялары және коммуникативтік сенімділік. Алты апта ішінде аралас әдістермен жасалған квазиэкспериментгік дизайн жүзеге асырылды, оған B2 деңгейіндегі ағылшын тілін меңгерген жиырма төртінші курс дайындық курсының мұғалімдері қатысты. Эксперименттік топ (n = 10) ChatGPT көмегімен бақыланатын ЖИ негізіндегі сөйлеу әрекеттерімен айналысты, ал бақылау тобы (n = 10) дәстүрлі сынып жағдайында бетпе-бет сөйлеу тапсырмаларына қатысты. Сандық деректер

тестке дейінгі және тесттен кейінгі ауызша бағалау және сенімділік шкалалары арқылы жиналды, ал сапалық деректер ChatGPT өзара әрекеттесу журналдарынан және оқушылардың ой-пікірлерінен алынды. Бұл зерттеу Орталық Азия мұғалімдерін оқытуда жасанды интеллект көмегімен сөйлеу бойынша аймақтық, теориялық және эмпирикалық зерттеулердің тапшылығын қарастырады, осылайша генеративті жасанды интеллект құралдарының педагогикалық әлеуетіне дәлелдер мен практикалық түсініктер береді. Зерттеу нәтижелері жауапты және ақпараттандырылған пайдалануды қамтамасыз ету үшін адами модерациямен бірге жасанды интеллект арқылы коммуникативтік тәжірибені мұғалімдерді оқыту бағдарламаларына енгізудің маңыздылығын көрсетеді. Үлгі көлеміне, ұзақтығына және кері байланыстың дәлдігіне қатысты шектеулерге қарамастан, нәтижелер ChatGPT ауызша тілді қолдайтын оқушыға бағытталған контексттерде ашық ұрпақ пен ынтымақтастықты жеңілдету үшін трансформациялық тәсілді қолдана алатынын көрсетеді. Қорытындылай келе, зерттеу ChatGPT-мен тұрақты және басқарылатын тәжірибе дәстүрлі сөйлеу оқытуына күшті қосымша бола алатынын, сандық еркіндікті, коммуникативтік құзыреттілікті және дайындықтан өтуші мұғалімдер арасында өзін-өзі қамтамасыз етуді дамытатынын көрсетеді.

Түйінді сөздер: *ChatGPT, жасанды интеллект арқылы тіл үйрену, диалогтық жаттығу, сөйлеу шеберлігі, мұғалімдерді даярлау бағдарламасы, белсенділік теориясы, сандық педагогика.*

ДИАЛОГИЧНАЯ ПРАКТИКА С CHATGPT: ПОВЫШЕНИЕ УСТНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

Жуматаева З.Н. – кандидат педагогических наук, доцент, Школа наук и гуманитарных исследований, Назарбаев Университет, г. Астана, Республика Казахстан.

Маметкарим Ж.М. – PhD докторант, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.*

Досанова А.М. – PhD, и.о. доцента Казахского национального университета им. Аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

Алтыбаева А.Б. – магистр гуманитарных наук, старший преподаватель кафедры филологии и практической лингвистики, Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы, г. Костанай, Республика Казахстан.

В данном исследовании изучается влияние диалогической практики с использованием чат-бота ChatGPT и искусственного интеллекта на уровень устной речи будущих учителей английского языка в Атырауском университете (Казахстан). Учитывая растущую интеграцию искусственного интеллекта (ИИ) в образование и национальный акцент на цифровой трансформации, исследование изучает, как длительное взаимодействие с чат-ботом на основе ИИ влияет на четыре компонента устной речи: беглость речи, интерактивную компетентность, стратегии исправления ошибок и коммуникативную уверенность.

В исследовании использовался смешанный квазиэкспериментальный дизайн, реализованный в течение шести недель с участием 20 студентов чётверттго курса – будущих учителей английского языка с уровнем владение языком B2. Экспериментальная группа (n=10) выполняла контролируемые задания по развитию устной речи с использованием ИИ и чат-бота ChatGPT, в то время как контрольная группа (n = 10) участвовала в устных упражнениях в обычной аудитории. Количественные данные были собраны с помощью устных оценок до и после тестирования, а также шкал уверенности, в то время как качественные данные были получены из журналов взаимодействия с ChatGPT и отзывов учащихся. Данное исследование восполняет недостаток региональных, теоретических и эмпирических исследований по использованию ИИ для обучения устной речи в педагогическом образовании Центральной Азии, предоставляя тем самым доказательства и практические выводы о педагогическом потенциале генеративных инструментов ИИ. Результаты подчеркивают важность интеграции коммуникативной практики с использованием ИИ в программы подготовки учителей, с модерацией со стороны человека для обеспечения ответственного и информированного использования. Несмотря на ограничения, связанные с размером выборки, продолжительностью и точностью обратной связи, результаты показывают, что ChatGPT может использовать трансформационный подход для содействия открытому генерированию и сотрудничеству в контекстах, ориентированных на обучающихся, которые поддерживают устную речь. В заключение, исследование демонстрирует, что последовательная и направленная практика с ChatGPT может служить мощным дополнением к традиционному обучению устной речи, способствуя развитию цифровой беглости, коммуникативной компетентности и самоэффективности среди будущих учителей.

Ключевые слова: *ChatGPT, обучение языку с использованием ИИ, диалогические упражнения, навыки устной речи, программа подготовки учителей, теория деятельности, цифровая педагогика.*

Introduction. Recent advances in artificial intelligence have opened new possibilities for language education, especially in oral communication. Globally, conversational agents like ChatGPT are now part of daily communication, reshaping how people access and use language. This shift is especially important for higher education in Kazakhstan, where modernizing teacher preparation requires future educators to demonstrate both communicative competence and digital readiness. This study aligns with Kazakhstan's state policy promoting the integration of artificial intelligence technologies in education. President Kassym-Jomart Tokayev has stated that AI supports personalized learning, teacher support, and digital transformation in the country [1]. These policies underscore the need to examine how artificial intelligence can facilitate language learning in higher education, particularly using chatbots.

Furthermore, recent studies highlight the growing importance of AI for all, particularly in developing speaking and dialogic skills among preservice teachers. AI systems such as ChatGPT consistently facilitate interactive learning environments, fostering autonomous behavior and increased communication engagement. Although scholarly interest is increasing, AI-supported speaking development remains underexplored, particularly in Central Asian teacher education.

International literature shows that chatbots can improve reading, vocabulary, grammar, and learner autonomy [2, 3, 4], but research on spoken interaction is less developed. Most studies use short-term tasks or self-reports, limiting analysis of real conversational processes. Key speaking subskills such as fluency, turn-taking, topic management, clarification, hesitation reduction, and self-correction are often oversimplified or measured indirectly.

Despite these positive developments, challenges remain in adopting AI in teacher education. While some studies report that AI-assisted speaking tasks increase participation and confidence, others highlight disparities in digital literacy, especially where technological infrastructure varies significantly [5]. Additionally, some argue that AI tools may provide inaccurate or overly general feedback, emphasizing the need for learners to think critically [6]. This balance of opportunities and constraints mirrors broader discussions in educational technology, where the benefits of AI must be weighed against concerns about reliability, ethical use, and over-reliance on automated support. These differing perspectives underscore the need for pedagogies that prioritize human supervision and informed decision-making.

A methodological comparison illustrates the complexity of current research. Qualitative studies refine our understanding of learner perceptions, confidence, and socio-emotional responses to AI-mediated interaction [7, 8]. These studies often emphasize motivational and affective benefits for preservice teachers. In contrast, quantitative research, typically using experimental or quasi-experimental designs, focuses on measurable improvements in speaking scores, error reduction, and oral complexity [3, 4]. While studies often focus on learning gains, they may overlook social, cultural, and psychological factors. This methodological diversity complicates drawing definitive conclusions about AI effectiveness and underscores the importance of mixed-methods approaches that integrate measurable outcomes with experiential insights.

A temporal analysis shows clear progression in AI-mediated speaking research. In 2021 and 2022, studies mainly investigated whether AI chatbots could improve pronunciation or fluency, treating the technology as a testing tool rather than a pedagogical partner [9, 10].

Another conceptual gap is the limited application of robust learning theories to analyse processes in AI-mediated communication. Most studies rely on cognitive or task-based perspectives, which do not fully capture the dynamic and socially distributed nature of learner-AI interaction.

Activity Theory provides a useful framework for addressing this gap by viewing learning as a mediated activity involving tools, subjects, rules, and community. In this context, AI chatbots act as mediating artefacts that reorganize communication, support learner participation, reduce interactional burdens, and may influence psychological states such as confidence. The absence further underscores the novelty and relevance of the present investigation.

In response to these gaps, the present study explores how six weeks of dialogic practice with ChatGPT (mobile version) influences the speaking competence of fourth-year pre-service English teachers at Atyrau University. The study focuses on four central components of oral proficiency: fluency, interactional competence, error correction strategies, and speaking-related confidence. It seeks to determine whether systematic chatbot-mediated practice yields measurable improvements over traditional classroom-based instruction and how interactional patterns in chatbot logs reveal emerging competencies.

Aim and objectives. The study also aims to interpret the learning process through Activity Theory, offering a holistic understanding of how learners engage with the AI tool, how the tool mediates their communicative actions, and how the mediated activity leads to developmental change.

To achieve these aims, the research addresses two central questions:

(1) How does sustained dialogic practice with ChatGPT influence the speaking performance of pre-service English teachers in terms of fluency, interactional competence, error correction strategies, and speaking-related confidence compared to traditional instruction?

(2) How do interactional patterns emerging in chatbot dialogue logs–such as turn-taking, clarification, self-correction, and topic development–mediate the development of communicative competence according to the principles of Activity Theory?

This study is significant because it offers theoretical clarity, empirical evidence, and practical guidance for integrating conversational AI into language teacher education. It addresses a clear educational need, fills a research gap, and introduces a rigorous analytic framework aligned with international trends in digital linguistics and technology-enhanced learning.

Materials and methods. This study used a mixed-methods quasi-experimental design, combining quantitative measurement of speaking performance with qualitative analysis of interactional patterns. This approach was chosen to observe both measurable linguistic changes and the underlying communicative processes during AI engagement. The study included three main stages: pre-testing, a six-week intervention, and post-testing with qualitative data collection. The transparent and replicable intervention structure allows other researchers to reproduce the experiment under similar conditions.

Twenty fourth-year pre-service English teachers from Atyrau University participated in the study. All had B2-level English proficiency according to institutional diagnostics. Inclusion criteria were current enrollment in a teacher education program, B2 proficiency, and willingness to participate fully. All participants completed the study. The sample included 15 females and 5 males, aged 20 to 22. Participants were divided into two equal groups: an **experimental group** (n = 10) engaged in structured AI-mediated dialogic speaking practice, and a **control group** (n = 10) completed conventional classroom-based speaking activities aligned with the university syllabus. We used purposive sampling to ensure a homogeneous group of prospective English instructors in terms of academic level, age range, and English proficiency. However, we assigned participants to the experimental and control groups non-randomly. Group membership reflected the existing organisation of seminar groups within the teacher-training program, which is a common constraint in institution-based quasi-experimental research when random allocation is not administratively feasible. Because this design cannot fully rule out pre-existing differences between the two groups, this limitation is acknowledged, particularly given the small size of each group (n = 10). Therefore, the findings should be interpreted as evidence from a preliminary, pilot-scale quasi-experimental study rather than as generalizable causal evidence.

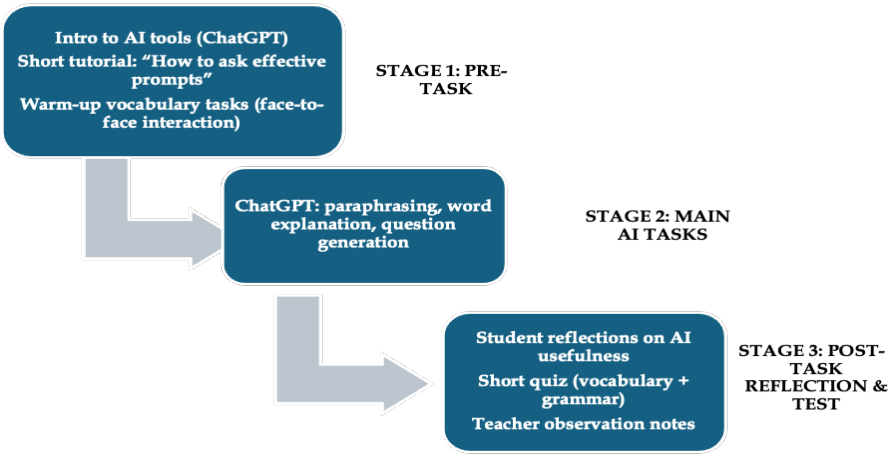


Figure 1 – Methods for Teaching That Applied in AI-Integrated Classroms

The diagram (Figure 1) demonstrates the three instructional components employed:

1) Pre-Task Orientation – students were presented with AI tools and strategies to write a prompt;

(2) Main AI-Integrated Tasks – learners worked on reading, vocabulary, speaking, and writing tasks using ChatGPT, Grammarly, Duolingo and ELSA Speak;

(3) Post-Task Reflection & Assessment – involving participant reflections, collection of AI output data as well as a short achievement test.

The methods of data collection included analytic speaking performance assessment, a self-report confidence scale, and interaction logs. The pre-test and post-test speaking tasks were identical in content and difficulty, allowing reliable comparison. Performance was rated using an analytic rubric covering fluency, interactional competence, and error correction strategies. Fluency was measured by speech rate and pausing patterns; interactional competence referred to turn-taking, topic management, and collaborative moves; error correction strategies included self-correction and clarification requests. The confidence scale employed a five-point Likert format. Qualitative data were obtained from automatically generated ChatGPT conversation transcripts, which were analysed for discourse features. ChatGPT (mobile version) served as the technological instrument due to its naturalistic turn-taking abilities and its capacity to provide instant clarification or rephrasing. The intervention involved real-time, spoken dialogic exchanges using ChatGPT's voice mode. Participants spoke directly to the application, and after each session, ChatGPT generated a written transcript of the conversation, which served as the qualitative data source. Since both the intervention and the pre- and post-test assessments required live spoken responses, the outcome measures directly assessed oral performance rather than written skills.

The intervention protocol was fully standardized for reproducibility. Over six weeks, the experimental group completed three chatbot-mediated speaking sessions per week, each lasting about 15 minutes, totaling 270 minutes of AI interaction per participant. Sessions simulated authentic communicative scenarios such as problem solving, everyday conversation, debates, and academic discussions. Students used ChatGPT on their mobile devices, reflecting real-life digital habits and ensuring ecological validity. The control group completed equivalent speaking tasks with peers and instructors, without technology mediation. Both groups used the same themes and communicative goals to control for content differences.

Data analysis methods included descriptive statistics, mean gain calculations, percentage change, and effect-size estimation. The formula for percentage improvement was:

$$\text{Percentage Gain} = \frac{\text{M1} - \text{M2}}{\text{M2}} \text{ X } 100$$

Effect size was calculated using Cohen's d:

$$d = \frac{M_2 - M_1}{SD_{\text{pooled}}},$$

$$SD_{\text{pooled}} = \sqrt{\frac{SD_1^2 + SD_2^2}{2}}.$$

Qualitative analysis used a deductive coding scheme based on Activity Theory, identifying mediating behaviors such as reduced hesitation, structured turn-taking, self-initiated error correction, and psychological indicators of reduced speaking anxiety.

All materials used in the study – analytic rubrics, confidence scales, ChatGPT interaction logs, and the standardised speaking task descriptions are available from the researcher upon request, ensuring transparency and reproducibility of the study.

The experimental group participated in structured, AI-mediated speaking tasks three times per week, using ChatGPT as a conversational partner, feedback provider, and support for meaning negotiation. Each session included a warm-up prompt, a 10 to 12-turn dialogue, targeted pronunciation or error correction practice, and a brief self-evaluation. ChatGPT interaction recordings and weekly screenshots were collected to document the activity.

The control group completed similar speaking tasks aligned with the institutional syllabus, such as textbook discussions, pair-work role-plays, and teacher-led communicative exercises. No AI tools were used. Both groups received equal instructional time and thematic content to ensure comparability.

Several instruments supported data collection. Speaking performance was measured through pre- and post-intervention oral assessments using a standardized rubric for fluency, interactional competence, error correction strategies, and communicative confidence. Students also completed a confidence questionnaire adapted from established affective-measure scales. Qualitative data were collected from ChatGPT dialogue records, student screen recordings, and field notes on learner – tool interactions. Together, these instruments enabled a comprehensive analysis of outcomes and processes within the Activity Theory framework.

Before presenting findings on the interactional dynamics of chatbot-assisted learning, Figure 2 offers a visual overview of the Activity Theory framework used to interpret mediated actions in the dialogue logs.

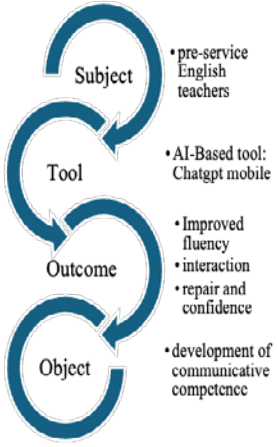


Figure 2 – The Activity Theory model forms the basis for analyzing AI-mediated dialogic speaking practice

This model shows how interactions among subject, mediating artifact, rules, community, and division of labor create a dynamic activity system that supports speaking competence. The figure clarifies the

theoretical lens for analyzing turn-taking, self-correction, clarification strategies, and topic development in the experimental group's chatbot dialogues.

Results and discussion. This section presents and interprets the results based on both research questions. Quantitative pretest-and-post-test data were studied to study students' development in speaking achievement. Qualitative analysis of chatbot discussion transcripts was used to explore conversational structures and mediating activities from an Activity Theory perspective.

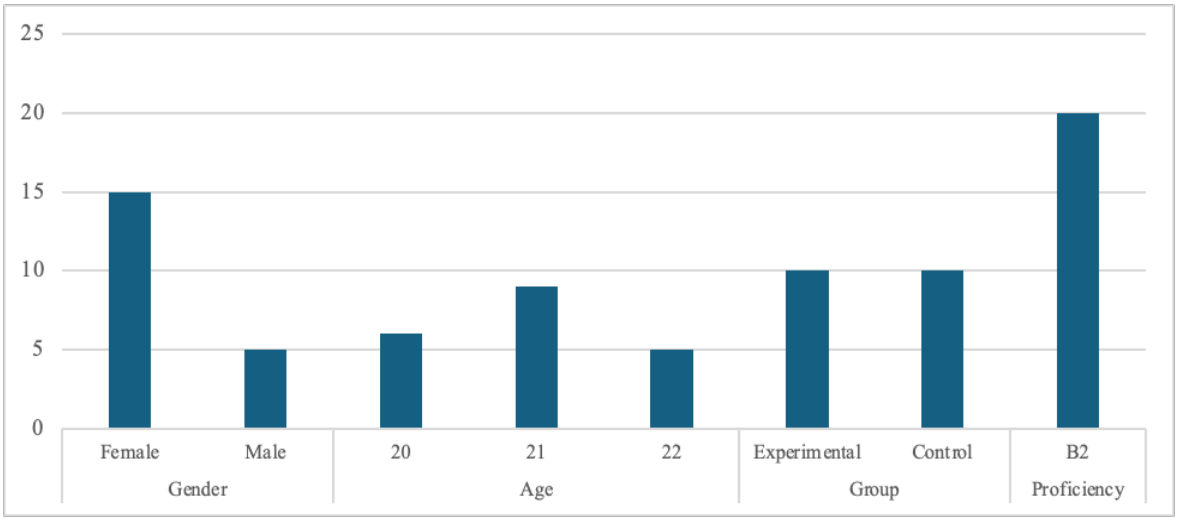


Figure 3 – Demographic Characteristics of Participants

The results of the study indicated a distinct, consistent trend in that pre-service English teachers who practiced dialogically with ChatGPT showed improvement in speaking performance over six weeks. The overall positive pattern of quantitative results showing significant improvement across all oral proficiency components such as fluency, interactional competence, error correction strategies and communicative confidence suggests that AI-mediated dialogue can significantly improve fundamental aspects of spoken language production.

The average scores of the experimental group increased significantly between the pre-test and post-test (Table 1): fluency (68.4 to 83.2), interactional competence (70.1 to 82.9), error correction strategies (66.3 to 77.5) and communicative confidence (64.5 to 80.3). These results relate to average percent gain ranges between 16.9% and 24.5%, with all of them statistically significant (p <. 01).

Table 1 – Pre-test and post-test results of experimental group

Component	Pre-test Mean	Post-test Mean	Mean Gain (%)	Cohen's d	Significance
Fluency	68.4	83.2	21.7	1.05	p < .001
Interactional Competence	70.1	82.9	18.3	0.94	p < .002
Error correction strategies	66.3	77.5	16.9	0.88	p < .006
Confidence	64.5	80.3	24.5	1.12	p < .001

Large effect sizes, as measured using Cohen's d, were observed for all variables demonstrating statistical and practical significance of the changes. With minimal improvement observed in the control group over this same time frame, these gains provide compelling evidence for a cohort of undergraduates who were systematically interacting with ChatGPT leading to measurable linguistic and psychological development.

In addition to the quantitative increase, the qualitative results provided a detailed account of the transformation in participants' communicative activities during the intervention. Several underlying interactionnal patterns emerged that characterize the learning process in ChatGPT dialogues. As training progressed, participants increasingly corrected their own errors before receiving feedback from the AI, suggesting the internalisation of linguistic monitoring. Their dialogues also demonstrated more fluent turn-taking and a more balanced interaction with ChatGPT, reflecting improved natural language control. Additionally, topic elaboration became increasingly sustained and complex as students introduced new topics, requested further details, and assumed greater responsibility for directing the conversation. The frequency of fillers (e.g., "uh," "you know") decreased over time, suggesting increased confidence and fluency. These patterns collectively underscore AI's transformative potential as a mediating tool that facilitates learner participation, reflection, and the development of dialogic competence over time.

These qualitative trends were corroborated by statistical analyses. Paired-sample t-tests revealed significant increases in each temporal performance measure, with all p-values less than 0.01. Independent-samples t-tests confirmed that post-test means differed significantly across all measures. Correlation analyses identified strong positive relationships between fluency and confidence (r = 0.89) and between interactional competence and error correction strategies (r = 0.76). The frequency of AI interaction showed a strong correlation with improvements in fluency (r = 0.82), and this association was positively related to fluency gains. However, due to the small sample size, this coefficient is sensitive to individual observations and does not independently establish that engagement with ChatGPT directly caused the observed gains. These findings suggest that the consistency and authenticity of dialogic practice, rather than mere exposure to technology, may be associated with fostering oral language development. This interpretation, however, requires confirmation in studies with larger samples.

Table 2 – Correlations among key variables

Variable Pair	Correlation (r)	Interpretation
Fluency ↔ Confidence	0.89	Strong
Error correction strategies ↔ Interactional Competence	0.76	Moderate–Strong
AI Session Frequency ↔ Fluency Gains	0.82	Strong

Qualitative survey responses collected at the conclusion of the intervention corroborated the statistical findings by documenting participants' perceptions of their learning experiences. The majority (85%) reported increased confidence was observed among participants, with 70% reporting reduced anxiety when speaking English using ChatGPT and noting that the AI "never judges and is supportive." Most participants reported improvements in vocabulary and sentence construction through practice, describing the AI as a "safe space" for experimenting with new phrases. However, about one-third of respondents noted occasional inaccuracies or overly general responses from ChatGPT, underscoring the need for teacher support to facilitate critical engagement with AI-generated content. These findings are consistent with those of Kartal (2024) and Moorhouse et al. (2025), both of which emphasise the motivational and pedagogical challenges associated with AI in language learning.

From the perspective of Activity Theory, AI functions not only as a language tool but also as a facilitator that transforms communication practices among learners. Participants utilised a shared lexical resource developed through collaborative language activities, which fostered novel approaches to language engagement, conversation management, and autonomous learning. ChatGPT enabled rapid feedback and explanations, distributing communicative responsibilities between teacher and learner. This active participation in the learning process promoted co-construction of meaning and increased student engagement. The findings demonstrate that technology can transform conventional classroom speaking tasks into authentic, interactive learning experiences that enhance both linguistic competence and digital literacy. Although the results were predominantly positive, some unanticipated challenges emerged. Two learners showed minimal improvement in self-correction, potentially because they relied too heavily on ChatGPT's automatic feedback without actively monitoring their own language. This finding suggests that effective AI-supported practice should incorporate explicit instruction on self-reflection to foster enduring communicative awareness. Nevertheless, the overall results indicate that AI-supported conversation can help create a supportive social environment, providing feedback that encourages students to participate confidently and without apprehension.

Table 3 – Independent sample t-test for experimental and control group

Component	Mean Difference	t-value	p-value	Significance
Fluency	13.2	4.15	0.001	Significant
Interactional Competence	12.8	3.88	0.002	Significant
Error Correction Strategies	10.9	3.17	0.006	Significant
Confidence	15.4	5.22	0.0005	Highly Significant

The present results are consistent with those of Fathi et al. (2024), Sok and Shin (2025), and Huang (2024), who found improvements in fluency, complexity, and willingness to communicate among students using AI-based tasks. This study builds on previous research by applying Activity Theory to explain both the nature of these learning gains and the mechanisms through which technological interaction supports them. By combining quantitative and qualitative data with theoretical analysis, this research offers a comprehensive view of AI's pedagogical value in language teacher training (LTT).

In summary, dialogic practice with ChatGPT improved pre-service teachers' fluency, interactional competence, and speaking confidence, as well as their metacognitive development and digital readiness. These results suggest that AI-driven interaction can effectively support traditional language teaching, especially when facilitated by educators. By fostering communicative competence through mediated interaction, ChatGPT has the potential to prepare future teachers to navigate both linguistic and technology-rich educational environments, supporting Kazakhstan's broader objective of integrating AI into higher education.

Conclusion. The results of this pilot-scale quasi-experimental study indicate that dialogic interaction with ChatGPT is associated with improvements in pre-service EFL teachers' speaking competence, particularly in fluency, interactive ability, error correction strategies, and communicative self-confidence. Both quantitative and qualitative analyses suggest that AI-mediated interaction can support measurable enhancements in language ability as well as in psycholinguistic and cognitive development related to communicative competence over time. However, these patterns require confirmation through studies with larger and more diverse samples before generalising to the broader population of pre-service English teachers is warranted.

These results both complement and challenge recent international studies on this topic [3, 4, 6, 7], and reinforce the view that AI serves as a transformative pedagogical mediator in language teaching when applied thoughtfully. This article advances the field by employing Activity Theory as a theoretical framework for the structured teaching and learning of AI-mediated dialogues, thereby deepening theoretical understanding of technology-enhanced communicative competence.

This study addresses a recognized gap in Central Asian teacher education: limited information and resources on AI-facilitated speaking development. Unlike previous research that has primarily focused on reading-based AI tools or those aimed at improving comprehension and grammatical knowledge [2, 11], this study centers on speaking interaction within AI-assisted pedagogy. The results demonstrate that ChatGPT functions not only as a linguistic tool but also as an effective dialogic partner, enabling authentic communication. Furthermore, the findings align with the national policy on AI integration in Kazakhstani schools [1]. This research contributes to ongoing local and regional discussions on modernizing teacher training and developing digital citizenship among future educators. Consequently, it addresses both theoretical and practical gaps regarding AI technology in higher education, thereby supporting the advancement of professional communicative competence.

This study's results have significant implications for educational design and policy. The findings suggest that teacher training programs can integrate structured, AI-directed conversations to promote communicative competence and confidence, especially in contexts where regular interaction with native speakers or authentic conversational settings is limited. The study also underscores the importance of teacher-mediated supervision, which ensures pedagogically sound AI use and allows teachers to correct inaccuracies in automated feedback. When carefully curated, AI-mediated interactions can complement traditional schooling by providing dynamic, adaptable agents that support customized and independent learning, thereby enhancing both linguistic competence and digital literacy. AI should therefore be viewed not as a replacement for human instruction, but as an augmentative tool that enriches the teaching-learning process and fosters learner autonomy.

Despite the promising outcomes, several limitations must be acknowledged. The small sample size (n = 20) restricts the generalizability of the findings, and the six-week duration, while sufficient to observe initial changes, may not capture long-term retention or transfer effects. Furthermore, inconsistencies in the accuracy of AI-generated feedback highlight the ongoing need to update and refine language models for educational applications. A main limitation relates to the AI voice interface rather than how it is used. Although ChatGPT's voice mode allows real-time spoken interaction, it differs from human speakers in speech rhythm, delay, and body language. Automatically created transcripts may not be as accurate as human transcription or sound analysis in capturing speech features like pauses, tone, and hesitation sounds. Future research should combine ChatGPT-generated transcripts with sound measurements or human-checked transcription to confirm these detailed speech features. Studies could also compare AI voice partners with human conversation partners to identify the specific effects caused by the AI. These limitations do not diminish the study's contributions but rather reflect the increasing complexity of investigating AI-mediated pedagogy in evolving educational contexts.

The study's findings extend beyond immediate classroom practice and open several avenues for further research. Future investigations could include longitudinal studies to assess the long-term sustainability of AI-mediated improvements in speaking, cross-cultural studies to examine context-specific factors. Moreover, further research should explore mixed-reality applications that combine chatbot systems with immersive learning environments. It is also important to integrate AI literacy into teacher education to ensure educators gain the critical and ethical skills needed for effective technology use. Additionally, studying how students and AI collaboratively construct knowledge may offer valuable insights into communicative learning, especially when viewed through socio-cognitive and affective frameworks.

In summary, this pilot study offers preliminary evidence that dialogic interaction with ChatGPT improves pre-service teachers' oral communication skills, supporting their growth as language learners and digital innovators. By showing how AI tools foster authentic, reflective, and confidence-building communication, this study advances the theoretical and pedagogical foundations of technology-enhanced language teaching.

Ultimately, the findings highlight a key paradigm shift: the future of language education depends on designing collaborative systems that develop articulate, confident, and digitally literate educators.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

REFERENCES:

1 **Akorda. Memleket basshysy zhasandy intellektini damytu zhonindegi kenestin algashky otyrysyna katysty** [Akorda. The Head of State took part in the first meeting of the Council for the Development of Artificial Intelligence]. Available from: https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-zhasandy-intellektini-damytu-zhonindegi-kenestin-otyrysyna-katysty-191948 (accessed 20 January 2026). (In Kazakh)

2 **Kemelbekova Z., et al. AI in teaching English as a foreign language: Effectiveness and prospects in Kazakh higher education.** *Xlinguae,* 2024, vol. 17, pp. 69-83. https://doi.org/10.18355/XL.2024.17.01.05.

3 **Fathi J., Rahimi M., Derakhshan A. Improving EFL learners' speaking skills and willingness to communicate via artificial intelligence-mediated interactions.** *System,* 2024, vol. 121, art. 103254. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103254.

4 **Sok S., Shin H.W. Do Interactions with ChatGPT Influence L2 Learners' Oral Speaking Ability, Summarization Ability, and Perceptions of Generative AI Tasks?** *TESOL Quarterly,* 2025, vol. 59. https://doi.org/10.1002/tesq.70001.

5 **Huang J. Enhancing EFL speaking feedback with ChatGPT's voice prompts.** *International Journal of TESOL Studies*, 2025, vol.6(3), pp. 4-23. https://doi.org/10.58304/ijts.20240302.

6 **Moorhouse B.L., Ho T.Y., Wu C., Wan Y. Pre-service language teachers' task-specific large language model prompting practices.** *RELC Journal,* 2025. https://doi.org/10.1177/00336882251313701.

7 **Kartal G. The influence of ChatGPT on thinking skills and creativity of EFL student teachers: a narrative inquiry.** *Journal of Education for Teaching,* 2024, vol. 50, iss. 4, pp. 627-642. https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2326502.

8 **Bae H. et al. Pre-service Teachers' dual perspectives on generative ai: benefits, challenges, and integrating into teaching and learning.** *Online Learning,* 2024, vol. 28(3), pp. 131-156. https://doi.org/10.24059/olj.v28i3.4543.

9 **Kim H.-S., Kim N.Y., Cha Y. Is It beneficial to use AI chatbots to improve learners' speaking performance?** *The Journal of AsiaTEFL,* 2021, vol. 18, pp. 161-178. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2021.18.1.10.161.

10 **Toleugalieva D. Effect of dialogic teaching on english speaking skills.** *Globus: Social Sciences,* 2021, vol. 7, pp. 18-22. https://doi.org/10.52013/2713-3087-38-4-4.

11 **Belda-Medina J., Calvo-Ferrer J.R. Using Chatbots as AI conversational partners in language learning.** *Applied Sciences,* 2022, vol. 12(17), art. 8427. https://doi.org/10.3390/app12178427.

Received: 15 May 2026. **Accepted:** 23 June 2026. **Published:** 30 September 2026.

Information about the authors:

Zhumatayeva Zeinep Nayatullayevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, School of sciences and humanities research, Nazarbayev University, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, e-mail: zzhumatayeva@nu.edu.kz; ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4666-4868.

Mametkarim Zhadyra Mamatraimovna – PhD student, "Foreign Language: Two Foreign Languages" education program, Al-Farabi Kazakh National University, Republic of Kazakhstan, 050040, Almaty, 71 Al-Farabi Ave., e-mail: jadira.abutalipova@bk.ru; ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-5933-7669.*

Dossanova Albina Maratkhanovna – PhD, acting Associate Professor, Al-Farabi Kazakh National University, Republic of Kazakhstan, 050040, Almaty, 71 Al-Farabi Ave., e-mail: adossanova@gmail.com; ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8302-3982.

Altybayeva Akzhan Bakytzhanovna – Master of Humanities, Senior Lecturer, Department of philology and practical linguistics, Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University, Republic of Kazakhstan, 110000, Kostanay, 47 Baitursynov Str., e-mail: akgan1975@mail.ru.

Жұматаева Зейнеп Наятуллақызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Ғылымдар және гуманитарлық зерттеулер мектебі, Назарбаев Университеті, Қазақстан Республикасы, 100000 Астана қ., e-mail: zzhumatayeva@nu.edu.kz; ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4666-4868.

Мәметкәрім Жадыра Маматрайымқызы – PhD докторанты, «Шетел тілі: екі шетел тілі» ББ, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, 050040 Алматы қ., Әл-Фараби даңғ. 71, e-mail: jadira.abutalipova@bk.ru; ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-5933-7669.*

Досанова Альбина Маратхановна – PhD, доцент м.а., Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, 050040 Алматы қ., Әл-Фараби даңғ. 71, e-mail: adossanova@gmail.com; ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8302-3982.

Алтыбаева Ақжан Бақытжановна – гуманитарлық ғылымдарының магистрі, филология және практикалық лингвистика кафедрасының аға оқытушысы, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті, Қазақстан Республикасы, 110000 Қостанай қ., Байтұрсынов көш. 47, e-mail: akgan1975@mail.ru.

Жуматаева Зейнеп Наятуллаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Школа наук и гуманитарных исследований, Назарбаев Университет, Республика Казахстан, 100000 г. Астана, e-mail: zzhumatayeva@nu.edu.kz; ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4666-4868.

Маметкарим Жадыра Маматраимовна – PhD докторант ОП «Иностранный язык: два иностранных языка», Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Республика Казахстан, 050040 г. Алматы, пр. Аль-Фараби 71; e-mail: jadira.abutalipova@bk.ru; ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-5933-7669.*

Досанова Альбина Маратхановна – PhD, и.о. доцента Казахского национального университета им. Аль-Фараби, Республика Казахстан, 050040 г. Алматы, пр. Аль-Фараби 71, e-mail: adossanova@gmail.com; ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8302-3982.

Алтыбаева Акжан Бакытжановна – магистр гуманитарных наук, старший преподаватель кафедры филологии и практической лингвистики, Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы, Республика Казахстан, 110000 г. Костанай, ул. Байтурсынова 47, e-mail: akgan1975@mail.ru.

ХҒТАР 14.35.07
ӘОЖ 37.013.77:305
https://doi.org/10.52269/SEPT2632095

БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫНДАҒЫ ГЕНДЕРЛІК РӨЛДЕР РЕПРЕЗЕНТАЦИЯСЫН ҚАБЫЛДАУ: ОҚЫТУШЫЛАР МЕН СТУДЕНТТЕРДІҢ КӨЗҚАРАСТАРЫН ЭМПИРИКАЛЫҚ ТАЛДАУ

Жүзеев С.Ә. – PhD, «Қазақ тілі, әдебиеті және журналистика» білім беру бағдарламасының жетекшісі, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда қ., Қазақстан Республикасы.*

Әбікенов Ж.О. – PhD, «Философия және әлеуметтік-гуманитарлық пәндер» секциясының жетекшісі, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда қ., Қазақстан Республикасы.

Абуова А.С. – педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда қ., Қазақстан Республикасы.

Жайлауова М.К. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда қ., Қазақстан Республикасы.

Қазіргі білім беру саласында гендерлік теңдік мәселесі жаһандық деңгейде өзектілігін арттырып отырған маңызды ғылыми бағыттардың бірі болып саналады. Зерттеудің мақсаты – оқытушылар мен студенттердің білім беру мазмұнындағы гендерлік рөлдер репрезентациясын қалай қабылдайтынын анықтау. Бұл қабылдаудың дәстүрлі гендерлік стереотиптермен, педагогикалық құндылықтармен және гендерлік теңдікке қатысты көзқарастармен өзара байланысын эмпирикалық тұрғыдан талдау. Зерттеу сандық әдіснамаға негізделіп, деректер 5 балдық Ликерт шкаласындағы сауалнама арқылы жинақталды және SmartPLS 4 бағдарламасында құрылымдық теңдеулерді модельдеу әдісімен (PLS-SEM) өңделді. Зерттеуге 227 респондент, оның ішінде 109 оқытушы және 118 студент қатысты. Құрылымдық модель төрт латентті конструкцияны қамтыды. Дәстүрлі гендерлік стереотиптер, педагогикалық құндылықтар, білім беру мазмұнындағы гендерлік репрезентацияны қабылдау және гендерлік теңдікке қатысты көзқарас. Алынған нәтижелер аталған конструкциялар арасында статистикалық байланыстар бар екенін көрсетті және олардың өзара байланысу сипатын эмпирикалық тұрғыдан нақтылауға мүмкіндік берді. Сонымен бірге модельдің түсіндіру қабілетінің салыстырмалы түрде төмен болуы гендерлік ұстанымдардың қалыптасуы білім беру мазмұнымен ғана шектелмей, әлеуметтік-мәдени, институционалдық және тұлғалық факторлармен де байланысты болуы мүмкін екенін аңғартты. Зерттеудің ғылыми жаңалығы білім беру мазмұнындағы гендерлік репрезентацияны тікелей контенттік талдаудан өткізуден гөрі, оқытушылар мен студенттердің оны қабылдау ерекшеліктерін құрылымдық модель арқылы кешенді бағалауымен сипатталады. Зерттеудің практикалық маңызы алынған эмпирикалық нәтижелерді оқу материалдарын сараптау, педагог кадрларды даярлау, гендерлік сезімтал педагогикалық тәсілдерді жетілдіру және білім беру мазмұнын қайта қарау бағыттарында пайдалануға болатындығымен айқындалады.

Түйінді сөздер: *гендерлік теңдік, білім мазмұны, гендерлік репрезентация, дәстүрлі гендерлік стереотиптер, педагогикалық құндылықтар, PLS-SEM, гендерлік көзқарас.*

ВОСПРИЯТИЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГЕНДЕРНЫХ РОЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СОДЕРЖАНИИ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МНЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

Жузеев С.А. – PhD, руководитель образовательной программы «Казахский язык, литература и журналистика», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, г. Кызылорда, Республика Казахстан.*

Абикенов Ж.О. – PhD, руководитель секции «Философия и социально-гуманитарные дисциплины», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, г. Кызылорда, Республика Казахстан.

Абуова А.С. – магистр педагогических наук, старший преподаватель, Кызылординский университет имени Коркыт Ата, г. Кызылорда, Республика Казахстан.

Жайлауова М.К. – кандидат педагогических наук, доцент, Кызылординский университет имени Коркыт Ата, г. Кызылорда, Республика Казахстан.

Вопрос гендерного равенства в современном образовании является одной из важнейших научных областей, приобретающих все большее значение во всем мире. Цель исследования – определить, как учителя и ученики воспринимают представление гендерных ролей в образовательном содержании; провести эмпирический анализ взаимосвязи между этим восприятием и традиционными гендерными стереотипами, педагогическими ценностями и отношением к гендерному равенству. Исследование основано на количественной методологии, данные были собраны с использованием анкеты с 5-балльной шкалой Ликерта и обработаны методом структурного моделирования (PLS-SEM) в программе SmartPLS 4. В исследовании приняли участие 227 респондентов, в том числе 109 учителей и 118 учеников. Структурная модель включала четыре латентных конструкта: традиционные гендерные стереотипы, педагогические ценности, восприятие гендерного представительства в образовательном содержании и отношение к гендерному равенству. Полученные результаты показали наличие статистически значимых взаимосвязей между этими конструктами и позволили эмпирически уточнить характер их взаимосвязи. В то же время, относительно низкая объяснительная способность модели предполагает, что формирование гендерных установок может быть связано не только с содержанием образования, но и с социокультурными, институциональными и личностными факторами. Научная новизна исследования характеризуется комплексной оценкой характеристик гендерного представительства в образовательном содержании посредством структурной модели, а не прямым контент-анализом и восприятием учителей и учащихся. Практическая значимость исследования определяется тем, что полученные эмпирические результаты могут быть использованы в областях анализа учебных материалов, подготовки учителей, совершенствования гендерно-чувствительных педагогических подходов и пересмотра образовательного содержания.

Ключевые слова: *гендерное равенство, содержание образовательных программ, гендерное представительство, традиционные гендерные стереотипы, педагогические ценности, PLS-SEM, гендерная перспектива.*

PERCEPTIONS OF GENDER ROLE REPRESENTATION IN EDUCATIONAL CONTENT: AN EMPIRICAL ANALYSIS OF TEACHERS' AND STUDENTS' VIEWS

Zhuzeyev S.A. – PhD, Head of the "Kazakh Language, Literature and Journalism" educational program, Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Republic of Kazakhstan.*

Abikenov Zh.O. – PhD, Head of the "Philosophy and Social and Humanitarian Disciplines" section, Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Republic of Kazakhstan.

Abuova A.S. – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Republic of Kazakhstan.

Zhailauova M.K. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Republic of Kazakhstan.

Gender equality in modern education is a key research area, gaining increasing importance worldwide. The research purpose is to determine how teachers and students perceive the representation of gender roles in educational content, to conduct an empirical analysis of the relationship between this perception and traditional gender stereotypes, pedagogical values, and attitudes toward gender equality. The study utilizes a quantitative methodology. Data were collected using a questionnaire with a 5-point Likert scale and processed using the structural modeling method (PLS-SEM) in SmartPLS 4. A total of 227 respondents participated in the study, including 109 teachers and 118 students. The structural model included four latent constructs: traditional gender stereotypes, pedagogical values, perception of gender representation in educational content, and attitudes toward gender equality. The results revealed statistically significant relationships between these constructs and allowed for empirical clarification of the nature of their relationships. At the same time, the model's relatively low explanatory power suggests that the formation of gender attitudes may be linked not only to educational content but also to sociocultural, institutional, and personal

factors. The study's scientific novelty lies in its comprehensive assessment of the characteristics of gender representation in educational content using a structural model, rather than direct content analysis, and the perceptions of teachers and students. The practical significance of the study lies in the fact that the obtained empirical results can be used in the areas of analyzing educational materials, teacher training, improving gender-sensitive pedagogical approaches, and revising educational content.

Keywords: *gender equality, educational program content, gender representation, traditional gender stereotypes, pedagogical values, PLS-SEM, gender perspective.*

Кіріспе. Гендерлік рөлдердің білім беру мазмұнында қалай ұсынылуы қоғамда гендерлік теңдік қағидаттарының қалыптасуына тікелей ықпал ететін өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Оқу бағдарламалары, оқулықтар және өзге де оқу материалдары жас ұрпақтың дүниетанымы мен құндылық бағдарларын қалыптастыратын негізгі тетіктер ретінде қызмет атқаратындықтан, олардағы гендерлік репрезентацияның сипаты елеулі әлеуметтік салдарларға әкелуі мүмкін [1, 3 б.], [2, 3 б.]. Зерттеу нәтижелері көптеген елдерде білім беру мазмұны ерлер мен әйелдердің әлеуметтік рөлдерін тең дәрежеде көрсете бермейтінін және көбіне дәстүрлі гендерлік стереотиптердің сақталуына ықпал ететінін айқындайды. Оқу материалдарында әйел кейіпкерлер көбінесе тұрмыстық немесе қамқорлық сипатындағы рөлдерде – ана, күтуші, мұғалім бейнесінде ұсынылса, ер адамдар кәсіби, ғылыми не көшбасшылық позициялармен жиі байланыстырылады [3, 2 б.]. Мұндай бейнелеу білім беру мазмұны арқылы оқушылар мен студенттердің гендерлік рөлдер жөніндегі түсініктерін біржақты қалыптастырып, олардың болашақтағы кәсіби бағдарларына, өзіндік ұстанымдарына және өмірлік таңдауына әсер етуі ықтимал.

Оқу үдерісінде «жасырын бағдарлама» (*hidden curriculum*) аясында берілетін гендерлік стереотиптер жас ұрпақтың әлеуметтік мінез-құлқы мен құндылық бағдарларын қалыптастыруда маңызды факторға айналуы мүмкін. Осыған байланысты білім беру мазмұнын гендерлік тұрғыдан теңгерімді қайта қарастыру, сондай-ақ оқулықтар мен оқу құралдарын бейтарап сипатта әзірлеу халықаралық білім беру қауымдастығында өзекті міндеттердің бірі ретінде қарастырылады. Атап айтқанда, 1995 жылғы Бейжің декларациясының B.4 стратегиялық міндетінде барлық деңгейдегі оқу бағдарламаларын гендерлік стереотиптерден арылту қажеттігі нақты айқындалған. Сонымен қатар бірқатар елдерде жүргізілген зерттеулер мұғалімдер мен білім алушылардың гендерлік теңдікке қатысты көзқарастарын талдау бұл мәселенің тек білім мазмұнымен шектелмей, оны қабылдайтын әрі түсіндіретін субъектілердің ұстанымдарымен де тығыз байланысты екенін көрсетеді.

Пәкістан, Грекия және Италия елдерінде жүргізілген зерттеулер мұғалімдердің өздерінің де гендерлік стереотиптерді бейсаналы деңгейде қолдайтынын және оқу материалдарындағы теңсіз репрезентацияны үнемі байқай бермейтінін көрсетеді. Атап айтқанда, Грекияда бастауыш сынып мұғалімдері арасында жүргізілген зерттеу педагогтардың оқулықтардағы астарлы дискурстарды талдауға бейімділігінің төмен екенін анықтаған. Ал Италияда ұйымдастырылған фокус-топтық зерттеулер мұғалімдердің гендерлік көзқарастары оқушылардың сексистік түсініктерінің қалыптасуына ықпал ететінін айқындады [4, 2 б.].

Қазақстандық білім беру кеңістігінде бұл мәселенің теориялық әрі эмпирикалық тұрғыдан жеткілікті деңгейде зерттелмеуі жағдайдың күрделілігін арттыра түседі. Қазіргі таңда елімізде оқытушылар мен студенттердің білім беру мазмұнындағы гендерлік репрезентацияны қабылдауы және оған қатысты көзқарастары жөнінде жүйелі әрі салыстырмалы зерттеулердің саны шектеулі. Оқытушылар оқу мазмұнын таратушы әрі оны интерпретациялаушы субъектілер ретінде қарастырылса, студенттер оны қабылдаушы және меңгеруші тарап болып табылады. Осы екі топтың гендерлік теңдікке қатысты ұстанымдарындағы айырмашылықтарды түсіну оқу үдерісінің мазмұндық қырларын жетілдіруге және педагогикалық стратегияларды қайта қарауға маңызды негіз бола алады.

Зерттеудің негізгі **мақсаты** білім беру мазмұнындағы гендерлік рөлдердің репрезентациясын оқытушылар мен студенттердің қалай қабылдайтынын эмпирикалық негізде талдау болып табылады.

Осы мақсатқа сәйкес зерттеудің келесідей **міндеттері** анықталды:

- білім беру мазмұнындағы гендерлік репрезентацияны қабылдау ерекшеліктерін анықтау;
- негізгі латентті конструкциялар арасындағы өзара байланыстарды PLS-SEM әдісі арқылы бағалау;
- алынған нәтижелердің педагогикалық маңызын айқындау.

Зерттеу құрылымдық теңдеулер моделіне (PLS-SEM) сүйеніп, 227 респонденттің сауалнама деректерін қамтыды [3,1 б.]. Аталған әдіс гендерлік стереотиптер, гендерлік құндылықтар және білім мазмұнын қабылдау деңгейінің гендерлік теңдікке қатысты жалпы ұстанымдарға ықпалын бағалауға мүмкіндік берді. Сонымен қатар оқытушылар мен студенттер топтарын салыстырмалы түрде талдау мақсатында көптоптық талдау (Multi-Group Analysis, MGA) жүргізілді. MGA нәтижелері екі топ арасындағы әсер өлшемдерінде мәнді айырмашылықтардың бар екенін көрсетті, әсіресе гендерлік стереотиптердің ықпалы мен олардың оқу мазмұнына деген қатынасы тұрғысынан айқын өзгешеліктер анықталды. Аталған айырмашылықтар оқытушылар мен студенттер арасындағы ең жоғары алшақтық байқалатын әсер көлемдерін талдауда ерекше маңызға ие болды.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы Қазақстанның жоғары білім беру контекстінде оқытушылар мен студенттердің білім беру мазмұнындағы гендерлік репрезентацияны қабылдауын бір құрылымдық модель аясында салыстырмалы түрде бағалауымен және оның дәстүрлі гендерлік стереотиптер, педагогикалық құндылықтар мен гендерлік теңдікке қатысты көзқарастармен байланысын эмпирикалық тұрғыдан нақтылауымен айқындалады.

Әдебиеттер шолу. Гендерлік рөлдер мен стереотиптердің әлеуметтік құрылым ретінде қалыптасуы және олардың адам өмірінің түрлі салаларына ықпалы қазіргі әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдарда кеңінен мойындалған құбылыс болып табылады [5, 3 б.], [6, 3 б.]. Гендерлік стереотиптер қоғамда орныққан, ерлер мен әйелдерге тән деп қабылданатын мінез-құлық үлгілері, қабілеттері мен әлеуметтік рөлдері туралы тұрақты түсініктер жүйесін білдіреді. Бұл стереотиптер, әдетте, дәстүрлі мәдени және әлеуметтік нормаларға негізделіп, адамдардың күнделікті өзара әрекетінде, кәсіби бағдарын таңдауда, сондай-ақ өзіндік болмысын тану үдерісінде маңызды рөл атқарады. Аталған үдерісте білім беру жүйесінің орны айрықша, себебі ол тұлғаның қалыптасуына ықпал етіп қана қоймай, гендерлік нормалар мен рөлдердің қайта өндірілуіне де әсер етуі мүмкін. Осы тұрғыдан алғанда, білім беру мазмұны, әсіресе оқулықтар мен оқу бағдарламалары, қоғамда гендерлік теңдік пен әлеуметтік әділеттілік қағидаттарын орнықтырудың шешуші тетіктерінің біріне айналады [7, 2 б.].

Білім беру мекемелері тек білім беретін институттар ғана емес, сонымен қатар тұлғаны әлеуметтендірудің, құндылықтық бағдарлар мен азаматтық сананы қалыптастырудың маңызды әлеуметтік кеңістігі болып табылады. Осы ортада қолданылатын оқу материалдары мен педагогикалық тәсілдер білім алушылардың гендерлік рөлдерге қатысты көзқарастарының, құндылықтық ұстанымдарының және теңдік қағидаттарына деген қатынасының қалыптасуына елеулі ықпал етеді [8, 6 б.], [9, 4 б.]. Осыған байланысты білім беру мазмұнында көрініс табатын гендерлік бейнелер мен дискурстар оқушылар мен студенттердің тұлғалық дамуына ғана емес, олардың болашақта қабылдайтын әлеуметтік және кәсіби рөлдеріне де әсер етуі ықтимал. Сондықтан оқу мазмұнының бейтараптығы мен теңгерімділігі жастардың гендерлік ұстанымдарының қалыптасуында шешуші маңызға ие.

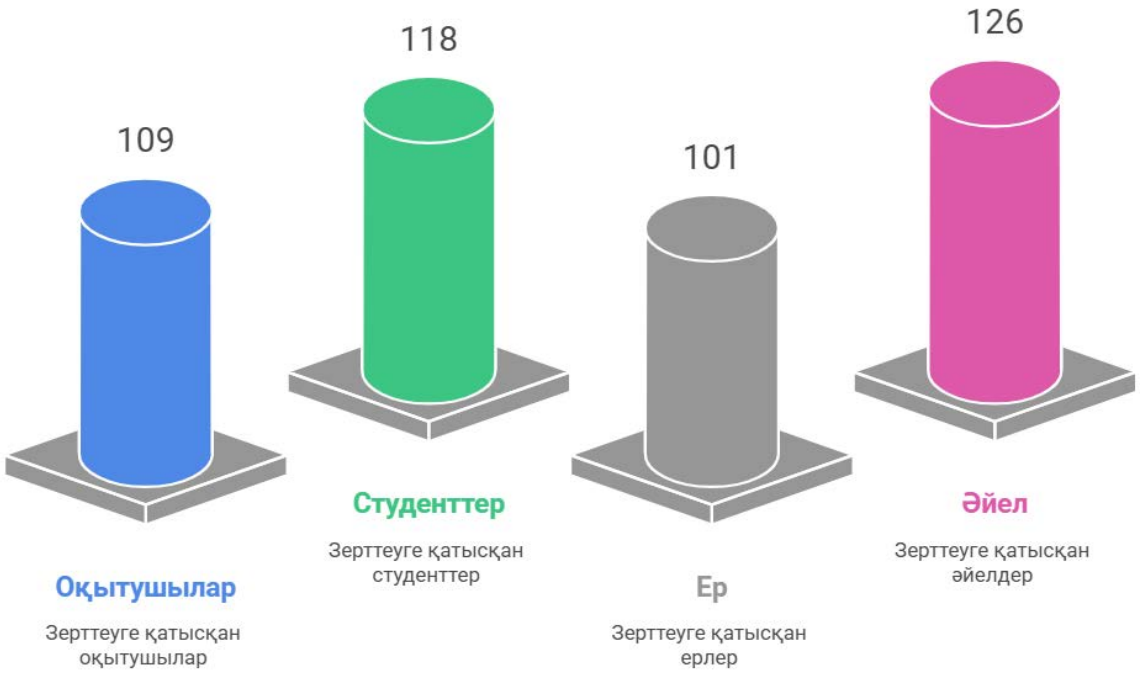
Білім беру мазмұнындағы гендерлік репрезентацияға арналған бірқатар халықаралық эмпирикалық зерттеулер оқу бағдарламалары мен оқулықтарда гендерлік теңсіздік белгілерінің әлі де сақталып отырғанын көрсетеді. Әсіресе техникалық және жаратылыстану ғылымдары салаларында әйелдердің қатысу деңгейінің төмендігі, сондай-ақ олардың дәстүрлі әлеуметтік рөлдер аясында бейнеленуі жиі байқалады [10, 3 б.], [11, 2 б.]. Мәселен, Islam және Asadullah (2018) жүргізген зерттеулерде оқулықтарда әйел бейнелерінің шектеулі әрі дәстүрлі сипатта ұсынылуы білім алушылардың гендерлік қабылдауына жағымсыз ықпал ететіні анықталған [6, 1 б.]. Ал Nandi және әріптестері (2024) мектеп оқулықтарындағы гендерлік бейнелерді талдау нәтижесінде мұндай мазмұндардың оқушылар арасында стереотиптік түсініктердің қалыптасуына алғышарт жасайтынын дәлелдейді [7, 4 б.]. Аталған эмпирикалық деректер гендерлік теңдік мәселесін білім беру саясаты мен мазмұнын жүйелі түрде реформалау деңгейінде қарастырудың қажеттігін айқындайды.

Зерттеулер оқытушылар мен студенттердің гендерлік рөлдерге қатысты көзқарастарында белгілі бір айырмашылықтардың бар екенін көрсетеді [12, 3 б.]. Зерттеушілердің еңбектерінде оқытушылардың кәсіби тәжірибесіне сүйенген ұстанымдары олардың оқу үдерісін ұйымдастыруына, білім алушылармен өзара әрекеттесуіне және оқу мазмұнын ұсыну тәсілдеріне ықпал ететіні атап өтіледі [13, 7 б.]. Ал студенттердің гендерлік ұстанымдары көбіне олардың әлеуметтік ортасымен және мәдени контекстімен тығыз байланысты қалыптасады [14, 2 б.]. Осы айырмашылықтарды ескеру педагогикалық практикада гендерлік теңдік қағидаттарын енгізу және оларды тиімді жүзеге асыру тұрғысынан маңызды мәнге ие. Оқытушылар мен студенттердің көзқарастарын салыстырмалы тұрғыда зерделеу білім беру жүйесінде гендерлік сезімталдықты арттыруға бағытталған ғылыми негіз қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Алайда қолданыстағы ғылыми әдебиеттерге жүргізілген шолу гендерлік репрезентация мәселесін талдауда құрылымдық теңдеулерді модельдеу (PLS-SEM) сияқты заманауи сандық әдістерді пайдаланған зерттеулердің әлі де жеткіліксіз екенін айғақтайды [15, 6 б.]. Бұл жағдай гендерлік рөлдер мен білім беру мазмұны арасындағы өзара байланысты жүйелі әрі дәлелді ғылыми талдау қажеттігін алға тартады. Ұсынылып отырған зерттеу аталған олқылықты толықтыруды мақсат етіп, білім беру мазмұны арқылы берілетін гендерлік құрылымдарды тереңірек пайымдауға және оқытушылар мен студенттердің бұл мазмұнды қабылдау ерекшеліктерін салыстырмалы тұрғыда айқындауға бағытталған. Зерттеу нәтижелері білім беру саясатын жетілдіруде, педагог кадрларды даярлау жүйесін қайта қарауда және оқу мазмұнын жаңғыртуда қолданбалы маңызы бар ұсыныстар әзірлеуге негіз бола алады.

Материалдар және әдістер. Бұл зерттеуде қималық сандық зерттеу дизайны қолданылып, айнымалылар арасындағы статистикалық байланыстар сауалнама деректері негізінде бағаланды. Қатысушылар алдын ала әзірленген сұрақтар топтамасына жауап берді, сондай-ақ сауалнама барысында олардың демографиялық сипаттамалары туралы мәліметтер алынды. Зерттеудің сипаттамалық кезеңінде респонденттердің жалпы әлеуметтік-демографиялық бейіні талданып, талдау аясында айнымалылар арасындағы өзара байланыстар бағаланды.

Зерттеуге барлығы 227 респондент қатысты, олардың 109-ы оқытушыларды, ал 118-і студенттерді құрады. Зерттеу жұмысына қатысушылар мақсатты іріктеу тәсілімен таңдалды. Іріктеменің ықтималдық емес сипатына байланысты нәтижелерді кең жиынтыққа жалпылау шектеулі және олар зерттеуге қатысқан респонденттер контексінде қарастырылады. Қатысушылардың гендерлік құрамы бойынша 101 ер және 126 әйел респондент тіркелді. Зерттеу үлгісінің демографиялық сипаттамалары 1-суретте көрініс тапқан. (Сурет 1)



1 сурет – Зерттеу үлгісінің демографиялық сипаттамалары (N=227)

Өлшеу құралдары ретінде төрт латентті айнымалы анықталды: TGS, PV, GR және GEA. Әрбір айнымалы үш тұжырымнан (сұрақтан) тұрады. Жауаптар 5 балдық Ликерт шкаласы бойынша бағаланды (1 – «мүлдем келіспеймін», 5 – «толығымен келісемін»).

TGS шкаласы гендерлік стереотиптерге қатысты көзқарасты бағалауға бағытталып, олардың қоғамдағы орны мен ықпалын жалпы түсінік деңгейінде сипаттайды. PV айнымалысы мәдени орта мен жеке тәжірибеге негізделген құндылықтар мен пікірлерді қамтиды. GR конструкциясы білім беру мазмұнындағы гендерлік рөлдердің объективті таралуын ғана емес, респонденттердің оқу материалдарындағы гендерлік репрезентацияны субъективті қабылдауын бағалауға бағытталды. Үш индикатор ерлер мен әйелдердің оқу материалдарында берілу ерекшеліктері және гендерлік теңдіктің қамтылуы туралы респонденттердің пікірлерін сипаттайды. GEA гендерлік теңдікке деген көзқарасты, яғни оны қолдау немесе теріске шығару тұрғысындағы жалпы ұстанымды бағалайды. Әрбір шкаладағы тұжырымдар қатысушылардың аталған ұғымдарға қатысты көзқарастарының деңгейін анықтауға мүмкіндік берді.(1 кесте)

1 кесте – Латентті айнымалылар мен индикаторлар (SmartPLS моделіне сай)

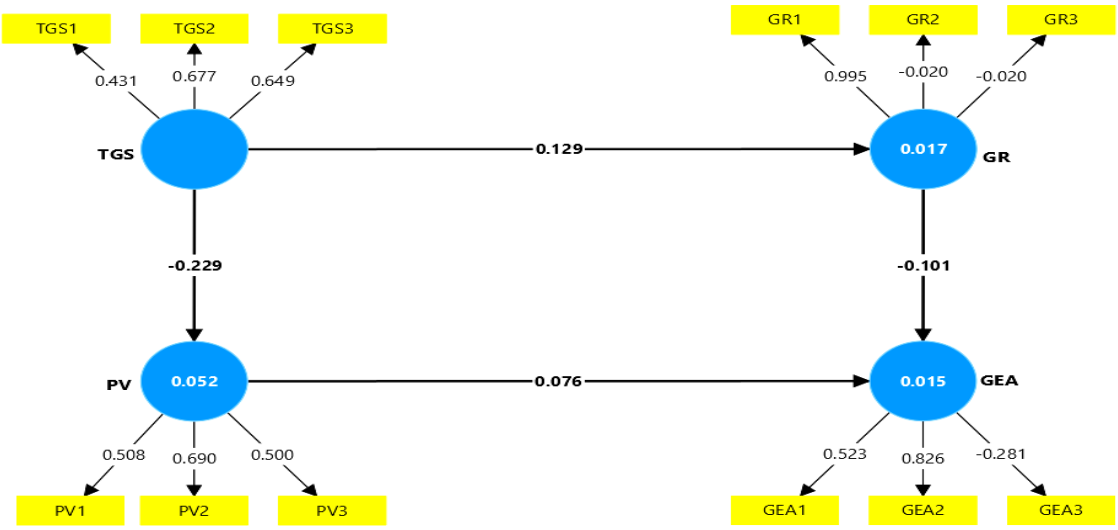
Латентті айнымалы	Индикатор коды	Индикатор сұрағы
TGS (Дәстүрлі гендерлік стереотиптер)	TGS1	Ер адам – отбасының негізгі асыраушысы
	TGS2	Әйел адамның басты рөлі – отбасы мен үй
	TGS3	Ер адамдар басқарушылыққа бейім
GR (Білім мазмұнындағы гендерлік репрезентацияны қабылдау)	GR1	Оқулықтарда ер адамдар белсенді рөлде көрсетіледі
	GR2	Әйел бейнесі көбіне отбасы аясында беріледі
	GR3	Оқу материалдарында гендерлік теңдік жеткілікті қамтылған
PV (Педагогикалық құндылықтар)	PV1	Білім беру гендерлік теңдікті қалыптастыруы тиіс
	PV2	Оқытушылар гендерлік бейтарап тіл қолдануы керек
	PV3	Гендерлік сезімтал педагогика маңызды
GEA (Гендерлік теңдікке көзқарас)	GEA1	Әйелдер мен ерлер тең кәсіби мүмкіндіктерге ие болуы тиіс
	GEA2	Басқаруда гендерлік теңдік қажет
	GEA3	Гендерлік теңдік – қоғам дамуының маңызды шарты

Өлшеу құралдарының ішкі біркелкілігі мен жарамдылығын бағалау мақсатында Cronbach's alpha, Composite Reliability, AVE, Fornell–Larcker критерийі, HTMT және VIF көрсеткіштері қолданылды. Аталған критерийлер негізінде жүргізілген талдау нәтижелері барлық өлшеуіштердің сенімділігі мен конструктілік жарамдылығының жеткілікті деңгейде қамтамасыз етілгенін көрсетті.

Деректерді талдау SmartPLS 4 бағдарламасында PLS-SEM (Partial Least Squares Structural Equation Modeling) әдісі арқылы жүзеге асырылды. Статистикалық нәтижелердің сенімділігін бағалау мақсатында bootstrapping процедурасы қолданылды. Осы әдіс аясында әрбір құрылымдық жол үшін β коэффициенттері, t-статистикалар және сәйкес p-мәндер есептелді. Модельдің түсіндірімдік қуатын анықтау үшін R^2 көрсеткіштері пайдаланылса, оның жалпы сәйкестігі мен болжамдық сапасын бағалауда SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) мәні есепке алынды. PLS-SEM әдісі латентті конструкциялар арасындағы күрделі байланыстарды бағалауға және салыстырмалы түрде шағын үлгі жағдайында модельдің түсіндірмелік мүмкіндігін талдауға қолайлы болғандықтан таңдалды. Сонымен бірге бұл тәсіл зерттеудің болжамдық және зерттеушілік сипатына сәйкес келеді.

Зерттеу моделінде бес гипотеза қарастырылды: TGS→GR, TGS→PV, GR→GEA, PV→GEA және TGS→GEA бағыттары, мұнда соңғысы жанама әсерді сипаттайды.

Нәтижелер мен талқылаулар. Зерттеу нәтижелері білім беру мазмұнындағы гендерлік рөлдердің репрезентациясы мен оған ықпал ететін факторлар арасындағы өзара байланысты кешенді түрде ашып көрсетеді. Құрылымдық теңдеулерді модельдеу (PLS-SEM) әдісін қолдану дәстүрлі гендерлік стереотиптердің, педагогикалық құндылықтардың және оқу материалдарында ұсынылатын гендерлік бейнелердің гендерлік теңдікке қатысты көзқарастарға ықпал ету деңгейін бағалауға мүмкіндік берді. Алынған эмпирикалық нәтижелер зерттеудің теориялық моделіне сәйкес келіп, айнымалылар арасындағы ықтимал байланыстардың бағыты мен ықпал ету күшін нақтылауға жағдай жасады. Талдау барысында кейбір байланыстардың әсері салыстырмалы түрде әлсіз болғанымен, статистикалық тұрғыда мәнді екені анықталды, ал бірқатар қатынастар айқын ықпалмен сипатталды. Бұл жағдай білім беру саласында гендерлік теңдікке қатысты ұстанымдардың тек оқу мазмұны арқылы ғана емес, сонымен қатар педагогикалық құндылықтар мен орныққан стереотиптер ықпалымен де қалыптасатынын көрсетеді. (Сурет 2)



2 сурет – Білім беру мазмұнындағы гендерлік рөлдер репрезентациясын қабылдауды түсіндіретін құрылымдық модель (PLS-SEM нәтижелері)

Зерттеуде білім беру мазмұнындағы гендерлік рөлдердің репрезентациясын түсіндіру мақсатында құрылымдық теңдеулерді модельдеу әдісі (PLS-SEM) қолданылды. Ұсынылған модель дәстүрлі гендерлік стереотиптер (TGS), педагогикалық құндылықтар (PV), білім беру мазмұнындағы гендерлік репрезентация (GR) және гендерлік теңдікке қатысты көзқарас (GEA) арасындағы өзара байланыстарды қамтиды.

Құрылымдық модельдің нәтижелері дәстүрлі гендерлік стереотиптердің білім беру мазмұнындағы гендерлік рөлдердің репрезентациясына әлсіз оң ықпал ететінін көрсетті (β = 0.129). Бұл коэффициенттің мәні әсердің шамалы екенін білдіреді және дәстүрлі көзқарастардың оқу материалдарының мазмұнына белгілі бір деңгейде ықпал ететінін, алайда бұл ықпалдың айқын әрі күшті сипатқа ие еместігін көрсетеді. Басқаша айтқанда, дәстүрлі гендерлік түсініктер білім беру мазмұнына әсер етуші факторлардың бірі болғанымен, олардың рөлі шектеулі сипатта қалып отыр.

Сонымен қатар дәстүрлі гендерлік стереотиптер мен педагогикалық құндылықтар арасындағы өзара байланыс теріс бағытта анықталды (β = −0.229). Бұл нәтиже дәстүрлі гендерлік ұстанымдардың күшеюі гендерлік сезімтал педагогикалық құндылықтардың әлсіреуімен қатар жүретінін көрсетеді.

Аталған қорытындыны халықаралық деңгейде мойындалған теңдік стандарттарымен, атап айтқанда Тұрақты даму мақсаттарының 4-мақсатымен (SDG 4) және Бейжің декларациясының B.4 стратегиялық міндетімен байланыстыра отырып түсіндіруге болады, өйткені бұл құжаттар білім беру жүйесінде теңдік пен инклюзия қағидаттарын ілгерілетуде жетекші бағдар ретінде қарастырылады.

Білім беру мазмұнындағы гендерлік рөлдердің репрезентациясы гендерлік теңдікке қатысты көзқарасқа теріс ықпал ететіні анықталды (β = −0.101). Бұл нәтиже оқу материалдарында дәстүрлі гендерлік рөлдер басым болған сайын, респонденттердің гендерлік теңдікке деген ұстанымдарының әлсіреу үрдісі байқалатынын көрсетеді.

Ал педагогикалық құндылықтардың гендерлік теңдікке қатысты көзқарасқа ықпалы оң бағытта болғанымен, оның әсер ету күші төмен деңгейде тіркелді (β = 0.076). Бұл педагогикалық ортада қалыптасатын құндылықтардың теңдік идеясын қолдауға белгілі бір деңгейде ықпал ететінін, алайда олардың жеке өздері гендерлік теңдікке қатысты берік ұстаным қалыптастыру үшін жеткіліксіз екенін аңғартады.

Эндогенді айнымалылар бойынша алынған түсіндірілген дисперсия көрсеткіштерінің (R^2) салыстырмалы түрде төмен болуы гендерлік рөлдер мен гендерлік теңдікке қатысты көзқарастардың қалыптасуына білім беру мазмұнынан тыс әлеуметтік және мәдени факторлардың да елеулі ықпал ететінін көрсетеді. (2 кесте)

2 кесте – Эндогенді айнымалылардың түсіндірілген дисперсиясы (R^2 және Adjusted R^2)

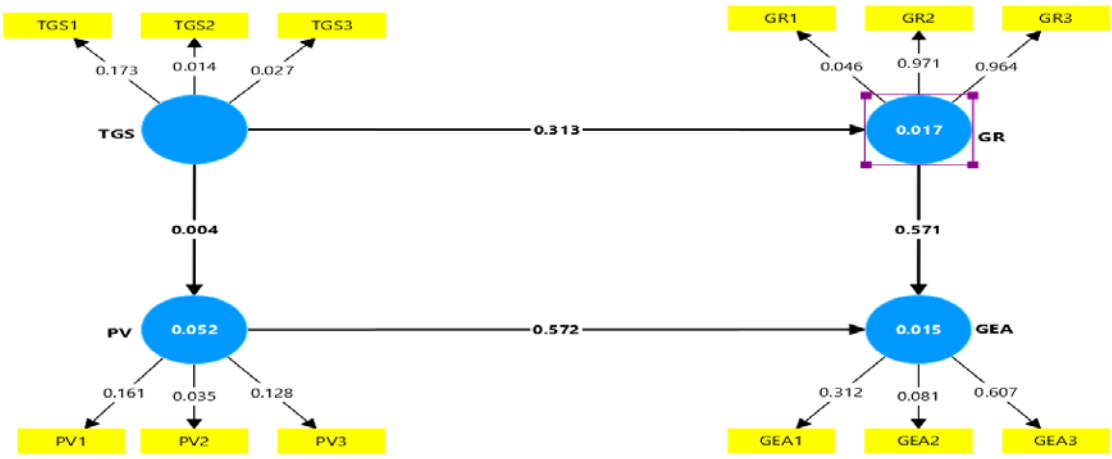
	R-square	R-square adjusted
GEA	0,015	0,007
GR	0,017	0,012
PV	0,052	0,048

Кестеде берілген R-square және adjusted R-square мәндері зерттеу моделіндегі эндогенді айнымалылар бойынша түсіндірілген дисперсияның деңгейін сипаттайды. Алынған нәтижелерге сәйкес, педагогикалық құндылықтар (PV) конструкциясының түсіндірілген дисперсиясы салыстырмалы түрде жоғары болып шықты (R^2 = 0.052). Бұл дәстүрлі гендерлік стереотиптердің педагогикалық құндылықтардың қалыптасуына белгілі бір дәрежеде ықпал ететінін аңғартады.

Білім беру мазмұнындағы гендерлік рөлдердің репрезентациясы (GR) бойынша алынған R^2 мәнінің төмен болуы (R^2 = 0.017) аталған айнымалының қалыптасуына модельде қамтылған факторлардан өзге әлеуметтік және мәдени ықпалдардың әсер ететінін көрсетеді. Мәселен, бұқаралық ақпарат құралдарында гендерлік рөлдердің берілу ерекшеліктері немесе отбасылық тәрбиенің сипаты бұл үдерісте маңызды рөл атқаруы мүмкін.

Сол сияқты, гендерлік теңдікке қатысты көзқарас (GEA) бойынша да түсіндірілген дисперсия деңгейінің төмен болуы (R^2 = 0.015) гендерлік теңдік ұстанымдарының көпфакторлы сипатқа ие екенін аңғартады. Бұл ретте зерттеу шеңберіне енгізілмеген бірқатар әлеуметтік ықпалдар, атап айтқанда еңбек нарығындағы гендерлік теңсіздік немесе діни факторлардың әсері, гендерлік теңдікке қатысты көзқарастардың қалыптасуына ықпал етуі ықтимал. Осыған байланысты модельдің түсіндіру мүмкіндігі шектеулі деп бағаланып, анықталған байланыстар гендерлік ұстанымдардың қалыптасуын толық түсіндірмейді.

Жалпы алғанда, алынған R^2 көрсеткіштері білім беру мазмұны мен педагогикалық құндылықтардың гендерлік көзқарастарды толық көлемде емес, ішінара түсіндіретінін көрсетеді және бұл құбылысты кең әлеуметтік-мәдени контекст аясында кешенді түрде қарастыру қажеттігін негіздейді. (Сурет 3)



3 сурет – Құрылымдық модельдің Bootstrapping нәтижелері: жол коэффициенттері мен маңыздылық деңгейлері (PLS-SEM)

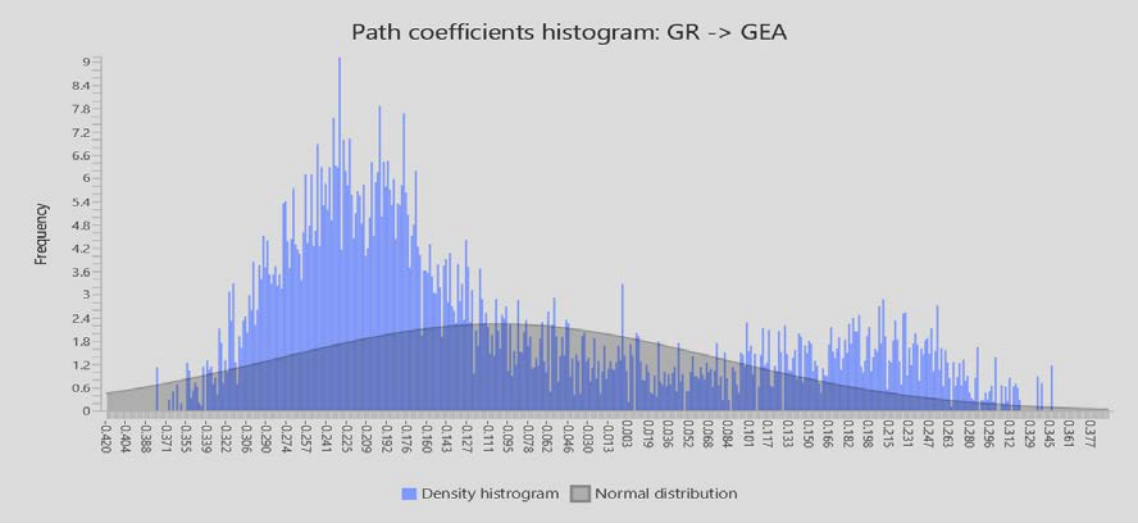
Құрылымдық модельдің статистикалық маңыздылығын бағалау мақсатында 5000 қайта іріктеуге негізделген bootstrapping процедурасы қолданылды. Алынған нәтижелер дәстүрлі гендерлік стереотиптердің (TGS) білім беру мазмұнындағы гендерлік рөлдердің репрезентациясына оң және статистикалық тұрғыда мәнді ықпал ететінін көрсетті (β = 0.313). Бұл дәстүрлі гендерлік түсініктердің оқу материалдарында ұсынылатын рөлдік бейнелердің қалыптасуында маңызды факторлардың бірі екенін айқындайды.

Сонымен қатар педагогикалық құндылықтардың (PV) гендерлік теңдікке қатысты көзқарасқа (GEA) әсері жоғары әрі статистикалық тұрғыда мәнді болып шықты (β = 0.572). Аталған нәтиже гендерлік сезімтал педагогикалық құндылықтардың білім беру үдерісінде гендерлік теңдікке бағытталған көзқарастарды қалыптастыру мен нығайтуда шешуші рөл атқаратынын көрсетеді.

Білім беру мазмұнындағы гендерлік рөлдердің репрезентациясының гендерлік теңдікке қатысты көзқарасқа ықпалы да оң бағытта әрі статистикалық тұрғыда мәнді болып анықталды (β = 0.571). Бұл нәтиже оқу материалдарында ұсынылатын теңгерімді гендерлік бейнелердің респонденттердің гендерлік теңдікке қатысты ұстанымдарын қалыптастыруға елеулі ықпал ететінін көрсетеді.

Ал дәстүрлі гендерлік стереотиптер мен педагогикалық құндылықтар арасындағы байланыс өте әлсіз деңгейде байқалды (β = 0.004). Мұндай нәтиже педагогикалық құндылықтардың қалыптасуы тек дәстүрлі гендерлік стереотиптермен ғана шектелмей, сонымен қатар институционалдық орта, кәсіби даярлық және педагогикалық тәжірибе сияқты өзге де факторлармен айқындалатынын аңғартады.

Жалпы алғанда, bootstrapping нәтижелері ұсынылған құрылымдық модельдің негізгі бағыттары бойынша гипотезалардың басым бөлігінің эмпирикалық тұрғыда расталғанын және білім беру мазмұны мен педагогикалық құндылықтардың гендерлік теңдікке қатысты көзқарастарды қалыптастырудағы өзара байланысын дәлелдейтінін көрсетеді. (Сурет 4)



4 сурет – GR → GEA жолы бойынша Bootstrapping коэффициенттерінің таралу гистограммасы

Суретте білім беру мазмұнындағы гендерлік рөлдердің репрезентациясы (GR) мен гендерлік теңдікке қатысты көзқарас (GEA) арасындағы байланысты сипаттайтын жол коэффициенттерінің bootstrapping әдісі арқылы алынған таралуы ұсынылған. Гистограмма коэффициенттердің басым бөлігі оң мәндер аймағында шоғырланғанын және олардың таралуы қалыпты үлгіге жақын екенін көрсетеді.

Аталған нәтиже GR → GEA бағыты бойынша анықталған байланыстың тұрақты сипатқа ие екенін және модельде тіркелген оң әсердің кездейсоқ емес екенін айқындайды. Коэффициенттердің нөлден жоғары аймақта жинақталуы білім беру мазмұнында гендерлік тұрғыдан теңгерімді рөлдердің ұсынылуы респонденттердің гендерлік теңдікке қатысты көзқарастарын күшейтетінін эмпирикалық тұрғыда растайды. Құрылымдық жолдардың қорытынды коэффициенттері SmartPLS 4 бағдарламасындағы bootstrapping нәтижелерінің Original Sample (O) мәндері негізінде пайдаланылды. Мақаладағы барлық β коэффициенттері осы нәтижелермен біріздендірілді.

Осылайша, bootstrapping таралуының сипаты құрылымдық модель негізінде алынған нәтижелердің сенімділігін арттырып, білім беру мазмұнының гендерлік теңдікке қатысты көзқарастарды қалыптастырудағы маңызды рөлін дәлелдей түседі.

Қорытынды. Бұл зерттеу білім беру мазмұнындағы гендерлік рөлдердің репрезентациясын құрылымдық теңдеулер моделін (PLS-SEM) қолдану арқылы талдап, гендерлік стереотиптер, педагогикалық құндылықтар және гендерлік теңдікке қатысты көзқарастар арасындағы өзара байланыстарды кешенді түрде ашып көрсетті. Зерттеу нәтижелері қоғамда орныққан дәстүрлі гендерлік ұстанымдардың білім беру мазмұны мен педагогикалық құндылықтарға тікелей және жанама ықпал етіп, соның нәтижесінде гендерлік теңдікке қатысты көзқарастардың қалыптасуына әсер ететінін айқындады.

Атап айтқанда, дәстүрлі гендерлік стереотиптердің педагогикалық құндылықтарға теріс әсер етуі білім беру үдерісінде гендерлік бейтарап және инклюзивті тәсілдерді енгізудің күрделілігін көрсетеді. Сонымен қатар оқу материалдарындағы гендерлік бейнелер мен педагогикалық құндылықтардың гендерлік теңдікке қатысты көзқарастарды қалыптастырудағы маңызын айқындайтын эмпирикалық деректер білім беру жүйесінің әлеуметтендіру функциясын жүзеге асыратын маңызды әлеуметтік институт екенін дәлелдейді. Bootstrapping әдісі арқылы алынған нәтижелер құрылымдық модельдегі негізгі жолдардың статистикалық тұрғыда мәнді екенін көрсетіп, анықталған байланыстардың кездейсоқ сипатқа ие еместігін растады.

Сонымен бірге эндогенді айнымалылар бойынша алынған R^2 көрсеткіштерінің төмен деңгейі гендерлік ұстанымдар мен репрезентациялардың қалыптасуына зерттеуде қамтылған факторлармен қатар өзге де әлеуметтік-мәдени, институционалдық және медиалық ықпалдардың әсер ететінін көрсетеді. Бұл жағдай гендерлік теңдік мәселесін білім беру мазмұнымен шектемей, оны кең әлеуметтік контекст аясында қарастыру қажеттігін негіздейді. Зерттеудің шектеулерінің бірі – білім беру мазмұнындағы гендерлік репрезентацияның респонденттердің субъективті қабылдауы арқылы бағалануы. Зерттеуде оқулықтар мен оқу материалдарына тікелей контент-талдау жүргізілмегендіктен, алынған нәтижелер білім мазмұнының объективті сипаттамасы ретінде емес, қатысушылардың қабылдауы тұрғысынан интерпретациялануы қажет. Осыған байланысты болашақ зерттеулерде сапалық әдістерді, соның ішінде фокус-топтар мен тереңдетілген интервьюлерді қолдану, сондай-ақ аймақтық және мәдени ерекшеліктерді ескеретін салыстырмалы талдаулар жүргізу өзекті болып табылады.

Зерттеудің теориялық маңыздылығы білім беру жүйесіндегі гендерлік құрылымдардың жұмыс істеу тетіктерін модельдеу арқылы түсіндіруімен айқындалады. Ал практикалық тұрғыдан алынған нәтижелер оқу бағдарламалары мен оқулық мазмұнын жетілдіруге, педагогикалық практикада гендерлік теңгерімді қамтамасыз етуге бағытталған ұсыныстар әзірлеуге негіз бола алады. Атап айтқанда, оқу материалдарында теңгерімді гендерлік бейнелерді ұсыну, оқытушылардың гендерлік бейтарап тілді қолдануы және білім алушылардың сыни ойлауын дамытуға бағытталған гендерлік сезімтал педагогикалық тәсілдерді кеңінен енгізу білім беру үдерісінің инклюзивті сипатын күшейтеді. Практикалық тұрғыдан нәтижелер жоғары білім беру деңгейіндегі оқу бағдарламалары мен оқу-әдістемелік материалдарды гендерлік теңгерім тұрғысынан сараптауда, сондай-ақ оқытушылардың гендерлік сезімтал педагогикалық тәсілдерін жетілдіруде қолданылуы мүмкін.

Осылайша, аталған зерттеу білім беру мазмұны мен гендерлік теңдік арасындағы өзара байланысты ғылыми тұрғыда негіздеп, болашақ эмпирикалық және қолданбалы зерттеулерге берік теориялық-әдіснамалық база қалыптастырады.

Қаржыландыру. Мақала Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитетімен қаржыландырылды және «Қазақстанның оңтүстік өңірлері тұрғындарының гендерлік рөлдердің қалыптасуына мәдени құндылықтардың ықпалы: дәстүрлі және инновациялық көзқарастар» ғылыми жобасы аясында дайындалды. Грант AP26101317.

Мүдделер қақтығысы: Авторлар мүдделер қақтығысының жоқ екенін мәлімдейді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1 **Demir S., Uşak M. Analyzing the implementation of PLS-SEM in educational technology research: a review of the past 10 years** [Text] / S. Demir, M. Uşak // Sage Open. – 2025. – Vol. 15. – Issue 2. – PP.1-23. DOI: https://doi.org/10.1177/21582440251345950.

2 **Lin H.-C., Lee M.-H., Liang J.-C., Chang H.-Y., Huang P., Tsai C.-C. A review of using partial least square structural equation modeling in e-learning research** [Text] / H.-C. Lin, M.-H. Lee, J.-C. Liang, H.-Y. Chang, P. Huang, C.-C. Tsai // British Journal of Educational Technology. – 2020. – Vol. 51. – Issue 4. – P. 1354-1372. DOI: https://doi.org/10.1111/bjet.12890.

3 **Romo-González J.R., Tarango J., Machin-Mastromatteo J.D. PLS SEM, a quantitative methodology to test theoretical models from library and information science** [Text] / J.R. Romo-González, J. Tarango, J.D. Machin-Mastromatteo // Information Development. – 2018. – Vol. 34. – Issue 5. – P. 526-531. DOI: https://doi.org/10.1177/0266666918795025.

4 **Meeuwisse M., Severiens S.E., Born M.Ph. Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups** [Text] / M. Meeuwisse, S.E. Severiens, M.Ph. Born // Research in Higher Education. – 2010. – Vol. 51. – Issue 6. – P. 528-545. DOI: https://doi.org/10.1007/s11162-010-9168-1.

5 **Ling Y. Implicit gender inequality in secondary school textbooks under a Confucianism educational idea value** [Text] / Y. Ling // Proceedings of the 2nd International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2022). – Paris: Atlantis Press, 2023. DOI: https://doi.org/10.2991/978-2-38476-004-6_59.

6 **Islam K.M.M., Asadullah M.N. Gender stereotypes and education: a comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks** [Text] / K.M.M. Islam, M.N. Asadullah // PLOS ONE. – 2018. – Vol. 13. – Issue 1. – Article e0190807. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190807.

7 **Nandi A., Halder T., Das T. Meta-analysis study: gender stereotypes and bias in school education textbooks** [Text] / A. Nandi, T. Halder, T. Das // Journal of Multidisciplinary Research and Development. – 2024. – Vol. 1. – Issue 2. – P. 144-152. DOI: https://doi.org/10.56916/jmrd.v1i2.910.

8 **Banegas D.L., Jacovkis L.G., Romiti A. A gender perspective in initial English language teacher education: an Argentinian experience** [Text] / D.L. Banegas, L.G. Jacovkis, A. Romiti // Sexuality & Culture. – 2020. – Vol. 24. – Issue 1. – P. 1-22. DOI: https://doi.org/10.1007/s12119-019-09604-8.

9 **Muafiah E., Susanto S., Warsah I., Puspitasari D., Puspita A. Implementation and problems of education based on gender equality, disability, and social inclusion at schools in Indonesia** [Text] / E. Muafiah, S. Susanto, I. Warsah, D. Puspitasari, A. Puspita // International Journal of Sociology of Education. – 2025. DOI: https://doi.org/10.17583/rise.14279.

10 **Hsu T.-C., Chang Y.-S., Chen M.-S., Tsai I.-F., Yu C.-H. A validity and reliability study of the formative model for the indicators of STEAM education creations** [Text] / T.-C. Hsu, Y.-S. Chang, M.-S. Chen, I.-F. Tsai, C.-H. Yu // Education and Information Technologies. – 2023. – Vol. 28. – Issue 7. – P. 8855-8878. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-022-11412-x.

11 **Mulyono H., Hikmat A. Teachers' perceptions of gender stereotypes in EFL secondary textbooks** [Text] / H. Mulyono, A. Hikmat // Pegem Journal of Education and Instruction. – 2023. – Vol. 13. – Issue 1. DOI: https://doi.org/10.47750/pegegog.13.01.22.

12 **Ekowati D., Noni N., Atmowardoyo H. An analysis on gender representation in Cambridge Checkpoint English coursebook** [Text] / D. Ekowati, N. Noni, H. Atmowardoyo // Celebes Journal of Language Studies. – 2021. – Vol. 1. – Issue 1. – P. 88-101. DOI: https://doi.org/10.51629/cjls.v1i1.40.

13 **Yeoh H., Cheong H. What do the children and teachers say?: voices on gender stereotyping in children's literature for Malaysian ESL classrooms** [Text] / H. Yeoh, H. Cheong // Review of Education. – 2023. – Vol. 11. – Issue 3. – Article e3427. DOI: https://doi.org/10.1002/rev3.3427.

14 **Wilfitri E., Suganda S.P. Teacher voices of gender representation in EFL textbook: a case study in a senior high school** [Text] / E. Wilfitri, S.P. Suganda // Lingua Didaktika: Jurnal Bahasa dan Pembelajaran Bahasa. – 2023. – Vol. 17. – Issue 2. – P. 157-171. DOI: https://doi.org/10.24036/ld.v17i2. 126204.

15 **Vázquez-Parra J.C., Henao-Rodriguez L.C., Lis-Gutiérrez J.P., Castillo-Martínez I.M., Suarez-Brito P. eComplexity: validation of a complex thinking instrument from a structural equation model** [Text] / J. Parra, L. Henao-Rodriguez, J. Lis-Gutiérrez, I. Castillo-Martínez, P. Suárez-Brito // Frontiers in Education. – 2024. – Vol. 9. – Article 1334834. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1334834.

REFERENCES:

1 **Demir S., Uşak M. Analyzing the implementation of PLS-SEM in educational technology research: a review of the past 10 years.** *Sage Open*, 2025, vol. 15, iss. 2, pp. 1-23. https://doi.org/10.1177/21582440251345950.

2 **Lin H.-C., Lee M.-H., Liang J.-C., Chang H.-Y., Huang P., Tsai C.-C. A review of using partial least square structural equation modeling in e-learning research.** *British Journal of Educational Technology*, 2020, vol. 51, iss. 4, pp. 1354-1372. https://doi.org/10.1111/bjet.12890.

3 **Romo-González J.R., Tarango J., Machin-Mastromatteo J.D. PLS SEM, a quantitative methodology to test theoretical models from library and information science.** *Information Development*, 2018, vol. 34, iss. 5, pp. 526-531. https://doi.org/10.1177/0266666918795025.

4 **Meeuwisse M., Severiens S.E., Born M.Ph. Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups.** *Research in Higher Education*, 2010, vol. 51, iss. 6, pp. 528-545. https://doi.org/10.1007/s11162-010-9168-1.

5 **Ling Y. Implicit gender inequality in secondary school textbooks under a Confucianism educational idea value.** *Proceedings of the 2nd International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2022),* Paris, Atlantis Press, 2023, pp. 475-485. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-004-6_59.

6 **Islam K.M.M., Asadullah M.N. Gender stereotypes and education: a comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks.** *PLOS ONE*, 2018, vol. 13, iss. 1, art. e0190807. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190807.

7 **Nandi A., Halder T., Das T. Meta-analysis study: gender stereotypes and bias in school education textbooks.** *Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 2024, vol. 1, iss. 2, pp. 144-152. https://doi.org/10.56916/jmrd.v1i2.910.

8 **Banegas D.L., Jacovkis L.G., Romiti A. A gender perspective in initial English language teacher education: an Argentinian experience.** *Sexuality & Culture*, 2020, vol. 24, iss. 1, pp. 1-22. https://doi.org/10.1007/s12119-019-09604-8.

9 **Muafiah E., Susanto S., Warsah I., Puspitasari D., Puspita A. Implementation and problems of education based on gender equality, disability, and social inclusion at schools in Indonesia.** *International Journal of Sociology of Education*, 2025, pp. 1-20. https://doi.org/10.17583/rise.14279.

10 **Hsu T.-C., Chang Y.-S., Chen M.-S., Tsai I.-F., Yu C.-H. A validity and reliability study of the formative model for the indicators of STEAM education creations.** *Education and Information Technologies,* 2023, vol. 28, iss. 7, pp. 8855-8878. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11412-x.

11 **Mulyono H., Hikmat A. Teachers' perceptions of gender stereotypes in EFL secondary textbooks.** *Pegem Journal of Education and Instruction*, 2023, vol. 13, iss. 1. https://doi.org/10.47750/pegegog.13.01.22.

12 **Ekowati D., Noni N., Atmowardoyo H. An analysis on gender representation in Cambridge Checkpoint English coursebook.** *Celebes Journal of Language Studies*, 2021, vol. 1, iss. 1, pp. 88-101. https://doi.org/10.51629/cjls.v1i1.40.

13 **Yeoh H., Cheong H. What do the children and teachers say?: voices on gender stereotyping in children's literature for Malaysian ESL classrooms.** *Review of Education*, 2023, vol. 11, iss. 3, art. e3427. https://doi.org/10.1002/rev3.3427.

14 **Wilfitri E., Suganda S.P. Teacher voices of gender representation in EFL textbook: a case study in a senior high school.** *Lingua Didaktika: Jurnal Bahasa dan Pembelajaran Bahasa*, 2023, vol. 17, iss. 2, pp. 157-171. https://doi.org/10.24036/ld.v17i2.126204.

15 **Vázquez-Parra J.C., Henao-Rodriguez L.C., Lis-Gutiérrez J.P., Castillo-Martínez I.M., Suarez-Brito P. eComplexity: validation of a complex thinking instrument from a structural equation model.** *Frontiers in Education*, 2024, vol. 9, art. 1334834. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1334834.

Жіберілген күні: 25 маусым 2026 ж. **Қабылданған күні:** 10 тамыз 2026 ж.
Жарияланған күні: 30 қыркүйек 2026 ж.

Авторлар туралы мәлімет:

Жүзеев Серікхан Әлханұлы – PhD, «Қазақ тілі, әдебиеті және журналистика» білім беру бағдарламасының жетекшісі, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қазақстан Республикасы, 120000, Қызылорда қ., Әйтеке би көш, 29А, тел.: 8-778-313-55-04, e-mail: serik_juzeev@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6552-9584.*

Әбікенов Жарқынбек Оралбекұлы – PhD, «Философия және әлеуметтік-гуманитарлық пәндер» секциясының жетекшісі, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қазақстан Республикасы, 120000, Қызылорда қ., Әйтеке би көш, 29А, тел.: 8-777-611-00-82, e-mail: abikenovkz@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-7950-330X.

Абуова Айнагүл Сакеновна – педагогика ғылымдарының магистрі, «Педагогика, психология және бастауыш оқыту әдістемесі» білім беру бағдарламасының аға оқытушысы, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қазақстан Республикасы, 120000, Қызылорда қ., Әйтеке би көш, 29А, тел.: 8-705- 263-01-83, e-mail: aina_saken75@email.ru, https://orcid.org/0000-0001-9328-5305.

Жайлауова Манат Кеңесқызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Педагогика, психология және бастауыш оқыту әдістемесі» білім беру бағдарламасының доценті, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қазақстан Республикасы 120000, Қызылорда қ., Әйтеке би көш, 29А, тел.: 8-775-516-93-13, e-mail: mzhailauova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7909-8201.

Жузеев Серикхан Альханович – PhD, руководитель образовательной программы «Казахский язык, литература и журналистика», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Республика Казахстан, 120000, г. Кызылорда, ул. Айтеке би, 29А, тел.: 8-701-778-31-55-04, e-mail: serik_juzeev@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6552-9584.*

Абикенов Жаркынбек Оралбекович – PhD, руководитель секции «Философия и социально-гуманитарные дисциплины», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Республика Казахстан, 120000, г. Кызылорда, ул. Айтеке би, 29А, тел.: 8-777-611-00-82, e-mail: abikenovkz@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-7950-330X.

Абуова Айнагуль Сакеновна – магистр педагогических наук, старший преподаватель образовательной программы «Педагогика, психология и методика начального обучения», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Республика Казахстан, 120000, г. Кызылорда, ул. Айтеке би, 29А, тел.: 8-705-263-01-83, e-mail: aina_saken75@email.ru, https://orcid.org/0000-0001-9328-5305.

Жайлауова Манат Кенесовна – кандидат педагогических наук, доцент образовательной программы «Педагогика, психология и методика начального обучения», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Республика Казахстан, 120000, г. Кызылорда, ул. Айтеке би, 29А, тел.: 8-775-516-93-13, e-mail: mzhailauova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7909-8201.

Zhuzeyev Serikkhan – PhD, Head of the "Kazakh Language, Literature and Journalism" educational program, Korkyt Ata Kyzylorda University, Republic of Kazakhstan, 120000, Kyzylorda, 29A Aiteke Bi Str., tel.: +7-778-31-55-04, e-mail: serik_juzeev@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6552-9584.*

Abikenov Zharkynbek Oralbekovich – PhD, Head of the "Philosophy and Social and Humanitarian Disciplines" section, Korkyt Ata Kyzylorda University, Republic of Kazakhstan, 120000, Kyzylorda, 29A Aiteke Bi Str., tel.: +7-777-611-00-82, e-mail: abikenovkz@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-7950-330X.

Abuova Ainagul Sakenovna – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, "Pedagogy, Psychology and Methods of Primary Education" educational program, Korkyt Ata Kyzylorda University, Republic of

Kazakhstan, 120000, Kyzylorda, 29A Aiteke Bi Str., tel.: +7-705-263-01-83, e-mail: aina_saken75@email.ru, https://orcid.org/0000-0001-9328-5305.

Zhailauova Manat Kenessovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, "Pedagogy, Psychology and Methods of Primary Education" educational program, Korkyt Ata Kyzylorda University, Republic of Kazakhstan, 120000, Kyzylorda, 29A Aiteke Bi Str., tel.: +7-775-516-93-13, e-mail: mzhailauova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7909-8201.

IRSTI 14.01.21
UDC 373.1
https://doi.org/10.52269/SEPT2632106

FEATURES OF THE PEDAGOGICAL IMPLEMENTATION OF THE COURSE "NETWORK TECHNOLOGIES" AND ITS EFFECT ON STUDENTS OF NAZARBAYEV INTELLECTUAL SCHOOL OF ASTANA

Zulpykhar Zh.Ye. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of computer science, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan.

Serikbayeva A.R. – PhD student, Department of computer science, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan.*

Sirozhiddinova I.M. – PhD, Associate Professor, Andijan Engineering Institute, Andijan, Republic of Uzbekistan.

The development of the digital educational environment and the widespread introduction of network and communication technologies into the secondary education system raise the issue of the adoption of specialized IT courses by students. Despite the high level of technical fit-out and the innovative status of Nazarbayev Intellectual Schools, the willingness of students to accept and actively master the course "Network Technologies", as well as the factors influencing this process, require additional scientific analysis. This study is aimed at identifying the factors determining the intention of students of Nazarbayev Intellectual School of Astana to accept and use the knowledge and practical tools of the course "Network Technologies". The study was performed within the framework of a modified Technology Acceptance Model (TAM) supplemented by social and motivational variables. The study employs a quantitative approach. The respondents were selected using a targeted sampling method. An online survey was conducted among students of Nazarbayev Intellectual School of Astana who were currently studying or had previously completed the "Network Technologies" course. The data was processed using the SPSS package and the structural equation modeling (SEM) method. The study results showed that social influence, perceived usefulness of the course and perceived enjoyment have a statistically significant impact on the intention of students to take and master the course "Network Technologies". It has been established that social influence indirectly influences intention through perceived usefulness. At the same time, the perceived ease of learning the course did not demonstrate a significant direct impact on the intention of its adoption. The results obtained emphasize the significant role of pedagogical support and the educational environment in the process of adopting the course "Network Technologies" by students, and also indicate the need to improve teaching methods and practice-oriented course content.

Keywords: *network technologies, technology acceptance model (TAM), social influence, perceived usefulness, perceived enjoyment of learning, secondary education, pedagogical support, structural equation modeling (SEM).*

«ЖЕЛІЛІК ТЕХНОЛОГИЯЛАР» КУРСЫН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕНГІЗУДІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ЖӘНЕ ОНЫҢ АСТАНА ҚАЛАСЫ НАЗАРБАЕВ ЗИЯТКЕРЛІК МЕКТЕБІНІҢ ОҚУШЫЛАРЫНА ӘСЕРІ

Зулпыхар Ж.Е. – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Серікбаева А.Р. – PhD докторанты, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.*

Сирожиддинова И.М. – PhD, қауымдастырылған профессор, Андижан машина жасау институты, Андижан қ., Өзбекстан Республикасы.

Цифрлық білім беру ортасын дамыту және орта білім беру жүйесіне желілік және коммуникациялық технологияларды кеңінен енгізу білім алушылардың мамандандырылған IT курстарын қабылдау проблемасын өзектендіреді. Техникалық жарақтандырудың жоғары деңгейіне және Назарбаев Зияткерлік мектептерінің инновациялық мәртебесіне қарамастан, оқушылардың "Желілік технологиялар" курсын қабылдауға және белсенді игеруге дайындығы, сондай-ақ осы процеске әсер ететін факторлар қосымша ғылыми талдауды талап етеді. Осы зерттеу Астана қаласының

Назарбаев Зияткерлік мектебі оқушыларының "Желілік технологиялар" курсының білімі мен практикалық құралдарын қабылдау және пайдалану ниетін айқындайтын факторларды анықтауға бағытталған. Зерттеу әлеуметтік және мотивациялық айнымалылармен толықтырылған технологияларды қабылдаудың өзгертілген моделі (Technology Acceptance Model, TAM) шеңберінде орындалды. Зерттеу барысында сандық тәсіл қолданылды. Респонденттерді іріктеу мақсатты іріктеу әдісімен жүзеге асырылды. Онлайн-сауалнама Астана қаласының Назарбаев Зияткерлік мектебінің "Желілік технологиялар"курсын оқып жатқан немесе бұрын оқыған оқушылары арасында жүргізілді. Деректерді өңдеу SPSS пакетін және құрылымдық модельдеу әдісін (SEM) қолдану арқылы жүзеге асырылды. Зерттеу нәтижелері әлеуметтік әсер, курстың қабылданған пайдалылығы және оқудан алынатын жағымды әсер оқушылардың "Желілік технологиялар"курсын қабылдау және меңгеру ниетіне статистикалық маңызды әсер ететінін көрсетті. Әлеуметтік әсер қабылданған пайдалылық ниетке жанама әсер ететіні анықталды. Сонымен қатар, курсты игерудің қарапайымдылығы оны қабылдау ниетіне тікелей әсер етпеді. Алынған нәтижелер оқушылардың "Желілік технологиялар" курсын қабылдау процесінде педагогикалық қолдау мен білім беру ортасының маңызды рөлін көрсетеді, сондай-ақ оқыту әдістемесін және курстың тәжірибеге бағытталған мазмұнын жетілдіру қажеттілігін көрсетеді.

Түйінді сөздер: *желілік технологиялар, технологияларды қабылдау моделі (TAM), әлеуметтік әсер, қабылданған пайдалылық, оқудан алынатын жағымды әсер, орта білім беру, педагогикалық қолдау, құрылымдық модельдеу (SEM)*

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВНЕДРЕНИЯ КУРСА «СЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА УЧАЩИХСЯ НАЗАРБАЕВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ГОРОДА АСТАНЫ

Зулпыхар Ж.Е. – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, заведующий кафедрой информатики, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан.

Серікбаева А.Р. – PhD докторант, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан.*

Сирожиддинова И.М. – PhD, ассоциированный профессор, Андижанский машиностроительный институт, г. Андижан, Республика Узбекстан.

Развитие цифровой образовательной среды и широкое внедрение сетевых и коммуникационных технологий в систему среднего образования актуализируют проблему принятия специализированных ИТ-курсов обучающимися. Несмотря на высокий уровень технического оснащения и инновационный статус Назарбаев Интеллектуальных школ, готовность учащихся к принятию и активному освоению курса «Сетевые технологии», а также факторы, влияющие на данный процесс, требуют дополнительного научного анализа. Настоящее исследование направлено на выявление факторов, определяющих намерение учащихся Назарбаев Интеллектуальной школы города Астаны принимать и использовать знания и практические инструменты курса «Сетевые технологии». Исследование выполнено в рамках модифицированной модели принятия технологий (Technology Acceptance Model, TAM), дополненной социальными и мотивационными переменными. В ходе исследования был применён количественный подход. Отбор респондентов осуществлялся методом целенаправленной выборки. Онлайн-анкетирование проведено среди учащихся Назарбаев Интеллектуальной школы города Астаны, изучающих или изучавших курс «Сетевые технологии». Обработка данных осуществлялась с использованием пакета SPSS и метода структурного моделирования (SEM). Результаты исследования показали, что социальное влияние, воспринимаемая полезность курса и воспринимаемое удовольствие от обучения оказывают статистически значимое влияние на намерение учащихся принимать и осваивать курс «Сетевые технологии». Установлено, что социальное влияние опосредованно воздействует на намерение через воспринимаемую полезность. При этом воспринимаемая простота освоения курса не продемонстрировала значимого прямого влияния на намерение его принятия. Полученные результаты подчёркивают значимую роль педагогического сопровождения и образовательной среды в процессе изучения учащимися курса «Сетевые технологии», а также указывают на необходимость совершенствования методики преподавания и практико-ориентированного содержания курса.

Ключевые слова: *сетевые технологии, модель принятия технологий (TAM), социальное влияние, воспринимаемая полезность, воспринимаемое удовольствие от обучения, среднее образование, педагогическое сопровождение, структурное моделирование (SEM).*

Introduction. The rapid development of digital technologies and network infrastructure in recent years has significantly transformed the secondary education system. According to international analytical reports, the use of digital and network technologies is becoming an integral part of the educational process, especially in schools with an in-depth academic and technological focus. In this context, the role of courses

aimed at developing students' modern ICT competencies, including understanding the principles of computer networks and network services, is increasing.

In Kazakhstan, one of the examples of an innovative educational environment is Nazarbayev Intellectual Schools (NIS), where special attention is paid to the introduction of modern technologies and updating the content of academic disciplines. The course "Network Technologies" is considered as an important component of preparing students for further education and professional activity in the digital economy. However, despite the availability of a modern material and technical base and updated educational programs, the degree of acceptance of this course by students, as well as the factors influencing their willingness to actively master the content and practical aspects of the discipline, remain insufficiently studied.

Compared to traditional academic subjects, the course "Network Technologies" is characterized by a high degree of abstraction, reliance on technical concepts and the need to apply practice-oriented teaching methods. This requires students not only to have a certain level of digital training, but also to have a positive attitude towards using online tools, laboratory work, and digital educational resources. Therefore, the acceptance of a course by students depends not only on its content, but also on perceived usefulness, accessibility, interest, and pedagogical support.

Despite the active introduction of digital technologies into the educational process of Nazarbayev Intellectual School (NIS), practice shows that not all students equally demonstrate their readiness to master the course "Network Technologies". A significant role in this process is played by the pedagogical factor, including teaching methods, the level of methodological support and the influence of the teacher as a significant social subject of the educational environment. Insufficient focus on the practical application of knowledge or limited use of interactive and project-based forms of work can reduce students' motivation and their intention to actively participate in the course.

An analysis of scientific research shows that in the context of secondary education in Kazakhstan, there is an extremely limited number of papers devoted to the study of the adoption of ICT-oriented training courses from the perspective of technology adoption models. In particular, factors such as social influence, perceived usefulness of the course, and perceived enjoyment are not sufficiently integrated into the analytical models used to assess students' attitudes toward technology-oriented courses. This is especially true for Nazarbayev Intellectual Schools, where the educational environment is characterized by a high intensity of innovation and expectations from students.

In this regard, this study is aimed at studying the features of the adoption of the course "Network Technologies" by students of the Nazarbayev Intellectual School of Astana on the basis of a modified technology adoption model. Special attention is paid to the analysis of the role of social influence, primarily from teachers, as well as the interaction of this factor with the key components of the acceptance model that determine the intention of students to master the course. The results of the study will expand the understanding of the socio-pedagogical mechanisms of adopting ICT courses in the secondary education system and will contribute to improving the teaching methods of the course "Network Technologies".

The research aims to answer the following research questions:

− What factors influence the intention of students of Nazarbayev Intellectual School of Astana to take and master the course "Network Technologies"?

− How does social influence, including the influence of the teacher, affect the acceptance of the course "Network Technologies" by students?

Literature review. Considering that the course "Network Technologies" is considered as an innovative component of school ICT education, this study uses the Technology Acceptance Model (TAM) as a theoretical basis. The TAM model proposed by Taherdoost [1] is based on the theory of rational behavior and aims to explain the factors determining the adoption and use of information technology. Within the framework of this model, it is assumed that cognitive beliefs, attitudes, behavioral intentions and external factors make it possible to predict users' attitudes towards new technologies and educational innovations [2].

The classical TAM model includes two key determinants of technology adoption: perceived usefulness (UF), which reflects the user's degree of belief that using technology contributes to business efficiency, and perceived ease of use (EOU), defined as the degree to which technology is perceived as understandable and not it requires significant efforts to master [3]. According to Li [4], it is these two factors that have a decisive influence on the formation of behavioral intentions and the adoption of technology. Numerous studies confirm the validity and universality of TAM, including in the field of education and training using digital technologies [5], [6].

With the development of the digital educational environment, the TAM model has been expanded to include additional factors that allow for more comprehensive consideration of the motivational and social aspects of technology adoption. One of these factors is perceived enjoyment (PEEN), which is defined as the degree to which the use of technology is perceived as an interesting and exciting process, regardless of its direct learning or functional results. A number of studies confirm that PEEN has a significant positive impact on the adoption of educational technologies and the formation of intentions for their use [7]–[9].

Another important extension of the TAM model is the social influence factor (SI), originally formulated in the theory of informed action as a "subjective norm". In subsequent studies, this factor was integrated into TAM and proved its importance in the context of educational innovation [10], [11]. Social influence reflects

the impact of significant subjects of the educational environment — primarily teachers and classmates — on the formation of students' attitudes to the curriculum and their willingness to adopt new educational practices.

Taking into account the specifics of the course "Network Technologies", which requires the active use of digital tools, practical tasks and laboratory work, this study uses a modified TAM model supplemented by factors of perceived enjoyment (PEEN) and social influence (SI). This allows a comprehensive analysis of the factors influencing the acceptance of the course by students of the Nazarbayev Intellectual School of Astana.

The study proposes a model that includes five constructs: social influence (SI), perceived usefulness of the course (UF), perceived ease of learning (EOU), perceived enjoyment from studying the course (PEEN), and the intention of students to accept and master the course "Network Technologies" (INT). The proposed research model reflects the interrelationships between these constructs and is used to identify the factors determining course acceptance in an innovative school environment.

Based on the proposed model, the following research hypotheses were formulated:

• H1: The perceived usefulness of the course "Network Technologies" has a positive effect on the intention of students of the Nazarbayev Intellectual School (NIS) of Astana to take and master this course.

• H2: The perceived ease of learning the course "Network Technologies" has a positive effect on the intention of students to take this course.

• H3: The perceived enjoyment of studying the course "Network Technologies" positively influences the intention of students to take this course.

• H4: Social influence positively influences the perceived usefulness of the course "Network Technologies".

• H5: Social influence has a positive effect on the intention of Astana students to take the course "Network Technologies".

• H6: Social influence has an indirect effect on the intention of taking a course in Network Technologies through perceived usefulness.

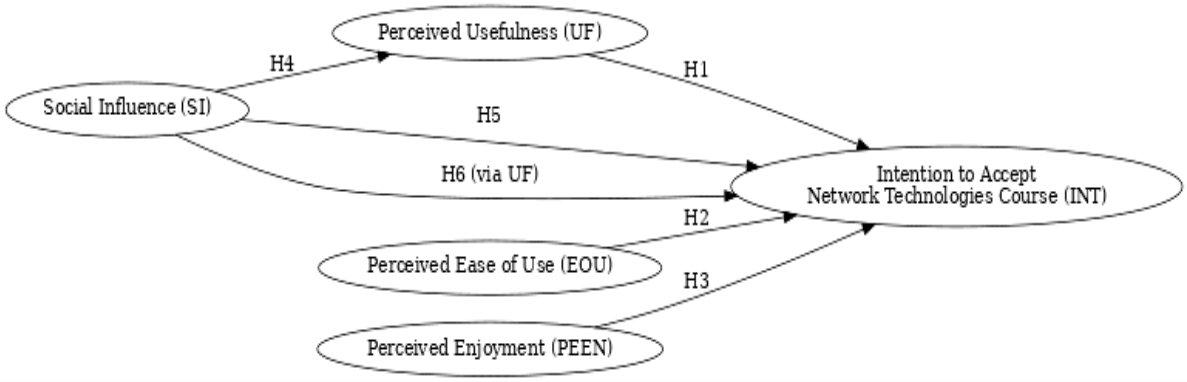


Figure 1 – The research model of the adoption of the course "Network Technologies" by students of Nazarbayev Intellectual School (NIS)

The aim of the study is to identify the key pedagogical and socio-motivational factors influencing students' intention to accept and master the course "Network Technologies" at Nazarbayev Intellectual School of Astana, based on a modified Technology Acceptance Model (TAM).

The objectives of the study are to analyze the pedagogical features of implementing the "Network Technologies" course; to determine the main factors affecting students' course acceptance; to propose and empirically test a structural model explaining students' intention to adopt the course; and to develop practical recommendations for improving teaching methods based on the research findings.

Materials and methods. The present study employed a cross-sectional quantitative design to examine the associations among the constructs included in the proposed research model (see Figure 1). This approach enabled the statistical assessment of relationships between social influence, perceived usefulness, perceived ease of learning, perceived enjoyment, and students' behavioral intention. Because the participants were recruited through purposive sampling from one school, the findings are interpreted as context-specific associations and not as representative estimates for all secondary school students in Kazakhstan.

A questionnaire survey was used to collect empirical data as part of a quantitative study. The questionnaire was developed on the basis of previous research on the application of the technology acceptance model (TAM) in the educational context, with subsequent adaptation of measurement statements to the conditions of schooling and the specifics of the course "Network Technologies".

The questionnaire included measurement elements for five constructs: social influence (SI), perceived usefulness of the course (UF), perceived ease of learning the course (EOU), perceived enjoyment of learning the course (PEEN), and the intention of students to take and master the course "Network Technologies" (INT). Each construct was represented by five statements.

To ensure the meaningful validity of the toolkit, the questionnaire was finalized based on the expert assessments of two specialists in the field of educational technologies and school ICT education.

The questionnaire consisted of two sections. The first section was aimed at collecting demographic information about students, including gender, class of study, educational direction, level of digital training and previous experience in studying ICT disciplines. The second section focused on identifying the factors influencing the adoption and development of the course "Network Technologies".

The questionnaire was developed through a systematic process of construct identification, contextual adaptation, expert evaluation, and final revision. First, the five constructs included in the modified Technology Acceptance Model were defined on the basis of previous TAM-related studies: social influence (SI), perceived usefulness (UF), perceived ease of learning (EOU), perceived enjoyment (PEEN), and behavioral intention to continue engaging with and applying the knowledge and tools acquired in the “Network Technologies” course (INT) [1–11].

An initial pool of statements was developed by adapting items used in previous technology-acceptance studies to the context of secondary education. The original references to the acceptance of a technological system or digital platform were replaced with references to the content, learning activities, practical tools, and educational outcomes of the “Network Technologies” course. Particular attention was given to ensuring that the wording was understandable to students in Grades 9–11 and reflected the educational context of Nazarbayev Intellectual School.

The preliminary questionnaire contained 25 statements, with five items representing each construct. Two experts specializing in educational technology and school ICT education reviewed the statements. The experts evaluated the relevance of each item to its intended construct, clarity of wording, appropriateness for the students’ age group, and correspondence with the objectives of the study. Based on their feedback, ambiguous expressions were clarified, overlapping statements were revised, and terminology was standardized. No items were removed; therefore, the final questionnaire retained 25 statements.

All items were measured using a seven-point Likert scale ranging from 1 (“strongly disagree”) to 7 (“strongly agree”). Higher scores indicated a stronger manifestation of the corresponding construct. The questionnaire did not contain reverse-coded items. The complete wording of the measurement items is provided in Appendix A to improve the transparency and reproducibility of the study.

Purposive sampling was used to recruit students from Nazarbayev Intellectual School of Astana who were currently studying or had previously completed the “Network Technologies” course. A total of 156 questionnaires were received. Six questionnaires were excluded because of insufficient response variability and indications of inattentive completion. Consequently, the final analytical sample comprised 150 students. All descriptive statistics, reliability and validity assessments, and structural equation modeling results reported in this study were calculated using these 150 valid responses. With 25 measurement items, the sample provided a ratio of six respondents per item. Although this ratio was considered acceptable for the preliminary SEM analysis, the relatively small, purposively selected sample from one school should be considered when interpreting and generalizing the findings.

Within the framework of descriptive statistics, the main characteristics of the sample were analyzed, including the distribution by gender, class of study, educational field and level of digital training of students. The descriptive statistics were used to characterize the final analytical sample. Because purposive sampling was employed in one school, the sample should not be considered statistically representative of all Nazarbayev Intellectual School students or the broader population of secondary school students in Kazakhstan.

Table 1 – Reliability of measuring scales

The construct	Indicators	Cronbach's alpha when deleting an item	Cronbach’s alpha
SI – Social influence	SI1	0,881	0,907
	SI2	0,889	
	SI3	0,874	
	SI4	0,892	
	SI5	0,898	
UF – Perceived usefulness	UF1	0,931	0,948
	UF2	0,934	
	UF3	0,938	
	UF4	0,941	
	UF5	0,936	
EOU – Perceived ease of learning	EOU1	0,915	0,935
	EOU2	0,919	
	EOU3	0,913	
	EOU4	0,928	
	EOU5	0,917	

Continuation of Table 1

PEEN – Perceived enjoyment	PEEN1	0,929	0,940
	PEEN2	0,924	
	PEEN3	0,928	
	PEEN4	0,922	
	PEEN5	0,923	
INT – Course acceptance intention	INT1	0,924	0,939
	INT2	0,923	
	INT3	0,922	
	INT4	0,929	
	INT5	0,925	

Note. All values of the Cronbach's alpha coefficient exceed 0.90, which indicates a high internal consistency of the scales.

Table 2 – Indicators of the validity of measuring scales

Indicator	Meaning
The criterion of adequacy of the Kaiser–Meyer–Olkin sample (KMO)	0,971
Bartlett Sphericity Test	
Approximate value χ^2	12 846,372
Degrees of freedom (df)	300
The level of significance (Sig.)	< 0,001

Note. The obtained values of the KMO and the Bartlett test confirm the factorial suitability of the data and the possibility of using structural equation modeling.

Table 3 – Characteristics of the sample of students of Nazarbayev Intellectual School in Astana

Variable	Category	Frequency	Percent (%)
Gender	Male	68	45.3
	Female	82	54.7
	Total	150	100.0
Grade level	Grade 9	46	30.7
	Grade 10	52	34.7
	Grade 11	52	34.7
	Total	150	100.0
Academic track	Physics and Mathematics	84	56.0
	Natural Sciences	37	24.7
	Humanities	29	19.3
	Total	150	100.0
Previous experience with ICT-related subjects	Yes	128	85.3
	No	22	14.7
	Total	150	100.0
Self-assessed level of digital competence	High	63	42.0
	Medium	66	44.0
	Low	21	14.0
	Total	150	100.0

The results of the reliability and validity analysis confirm the correctness of the measurement scales and their suitability for further analysis using the structural equation modeling (SEM) method in the context of secondary education.

The data was analyzed using the SPSS software packages and the Structural Equation Modeling (SEM) method. The analysis procedure included several stages.

At the first stage, descriptive statistics (averages, standard deviations, and coefficients of variation) were calculated for all variables studied.

At the second stage, the convergent and discriminant validity of the constructs was checked within the measurement model.

At the third stage, the structural model assessed the influence of independent variables (SI, UF, EOU, PEEN) on the dependent variable – the intention of students to take and master the course "Network Technologies" (INT).

At the fourth stage, the indirect effect of social influence (SI) on the intention to adopt a course through perceived usefulness (UF) was analyzed.

At the final stage, the hypotheses concerning the associations among the studied constructs were tested.

Results and Discussion. The analysis included 150 valid questionnaires from students of Nazarbayev Intellectual School in Astana. The average values for all measuring points ranged from 4.67 to 5.14, which indicates a generally positive attitude of students towards the course "Network Technologies". The values of the standard deviation were in the range of 1.17–1.28, which indicates an acceptable level of variability in responses and sufficient uniformity of the sample.

The skewness values ranged from -0.707 to -0.243, and the kurtosis ranged from -2.07 to 0.55, which meets the requirements of an approximate normal data distribution and allows the use of structural equation modeling methods. Detailed results of descriptive statistics are presented in Table 4.

Table 4 – Descriptive statistics of measuring points of the course "Network Technologies" (N = 150)

Variable	Max	Min	Average	SD	Asymmetry	Excess
SI1	7	1	4,77	1,24	−0,301	0,097
SI2	7	1	4,69	1,25	−0,293	0,101
SI3	7	1	5,07	1,24	−0,579	0,362
SI4	7	1	5,14	1,21	−0,707	0,532
SI5	7	1	4,78	1,28	−0,239	−0,207
UF1	7	1	4,75	1,24	−0,291	0,010
UF2	7	1	4,78	1,22	−0,270	−0,093
UF3	7	1	4,84	1,26	−0,314	−0,172
UF4	7	1	4,79	1,21	−0,255	−0,041
UF5	7	1	4,99	1,24	−0,511	0,333
EOU1	7	1	4,95	1,21	−0,321	−0,154
EOU2	7	1	4,91	1,19	−0,269	−0,121
EOU3	7	1	4,95	1,17	−0,393	0,109
EOU4	7	1	4,94	1,23	−0,328	0,038
EOU5	7	1	5,00	1,20	−0,380	0,054
PEEN1	7	1	4,86	1,18	−0,243	−0,108
PEEN2	7	1	4,67	1,22	−0,441	0,212
PEEN3	7	1	5,00	1,22	−0,455	0,219
PEEN4	7	1	4,85	1,22	−0,327	0,124
PEEN5	7	1	4,90	1,19	−0,313	0,309
INT1	7	1	4,81	1,22	−0,263	0,021
INT2	7	1	4,91	1,18	−0,369	0,268
INT3	7	1	4,93	1,19	−0,474	0,306
INT4	7	1	4,78	1,21	−0,289	0,067
INT5	7	1	5,04	1,26	−0,571	0,549

Note. The highest average values were recorded for items related to interest in the course and perceived usefulness, reflecting the positive perception of the course "Network Technologies" by students of the Nazarbayev Intellectual School.

The measurement model was evaluated using the AMOS 26.0 software package using the maximum likelihood method. During the analysis, factor loadings, composite reliability (CR), and average extracted variance (AVE) were calculated. The results of the analysis are presented in Table 5.

Table 5 – Convergent validity of the measurement model

The construct	Indicator	Factor load	CR	AVE
SI	SI1	0,837	0,916	0,687
	SI2	0,799		
	SI3	0,882		
	SI4	0,834		
	SI5	0,788		
UF	UF1	0,902	0,952	0,798
	UF2	0,926		
	UF3	0,884		
	UF4	0,861		
	UF5	0,893		
EOU	EOU1	0,899	0,941	0,761
	EOU2	0,889		
	EOU3	0,906		

Continuation of Table 5

	EOU4	0,816		
	EOU5	0,848		
PEEN	PEEN1	0,856	0,945	0,774
	PEEN2	0,885		
	PEEN3	0,862		
	PEEN4	0,899		
	PEEN5	0,895		
INT	INT1	0,894	0,945	0,774
	INT2	0,873		
	INT3	0,894		
	INT4	0,859		
	INT5	0,877		

The standardized factor loads of all measuring points ranged from 0.788 to 0.926, which exceeds the recommended threshold of 0.6 and indicates a high reliability of the indicators. The composite reliability (CR) values for all the studied constructs exceeded 0.8, which confirms the high internal consistency of the scales.

The AVE values for all constructs exceeded 0.5, which indicates sufficient convergent validity of the measurement model.

To assess discriminant validity, the method of comparing AVE square roots with Pearson correlation coefficients between constructs was used. As shown in Table 6, the square roots of AVE exceed the corresponding correlation coefficients, which indicates good discriminant validity of the model.

Table 6 – Indicators of the quality of the structural model fit

The indicator	Recommended value	The value of the model
χ^2	The less, the better	1020,818
df	The more, the better	267
χ^2/df	< 5	3,823
RMSEA	< 0,08	0,074
SRMR	< 0,08	0,080
TLI (NNFI)	> 0,90	0,937
CFI	> 0,90	0,944
GFI	> 0,90	**0,926**
AGFI	> 0,90	**0,917**

The results presented in Table 6 show that the model demonstrates satisfactory compliance with empirical data.

The value of the ratio χ^2/df = 3.823, the RMSEA index = 0.074, SRMR = 0.080, and the values of the indices TLI = 0.937, CFI = 0.944, GFI = 0.926 and AGFI = 0.917 exceed the threshold value of 0.9. The results obtained indicate the acceptable quality of the structural model for the adoption of the course "Network Technologies" by students of the Nazarbayev Intellectual School.

Table 7 – The path coefficients of the structural model

Hypothesis	Way	β	t / S.E.	p	Result
H1	UF → INT	0,306	5,538	<0,001	Confirmed
H2	EOU → INT	0,102	1,945	0,052	Not confirmed
H3	PEEN → INT	0,387	7,790	<0,001	Confirmed
H4	SI → UF	0,758	17,666	<0,001	Confirmed
H5	SI → INT	0,171	3,251	0,001	Confirmed

The results of the analysis of the path coefficients presented in Table 7 showed that:

• Social influence (SI) has a statistically significant impact on the perceived usefulness of the course (UF) (β = 0,758, p < 0,001);

• Perceived usefulness (UF) (β = 0.306, p < 0.001) and perceived enjoyment (PEEN) (β = 0.387, p < 0.001) they have a significant impact on the intention of students to take the course "Network Technologies" (INT);

• The perceived ease of learning (EOU) did not demonstrate a statistically significant effect on INT (β = 0.102, p = 0.052).

The coefficient of determination R^2 showed that 57.5% of the UF variance was due to social influence, and 69.9% of the INT variance was due to the combined effects of SI, UF, EOU and PEEN (see Figure 2).

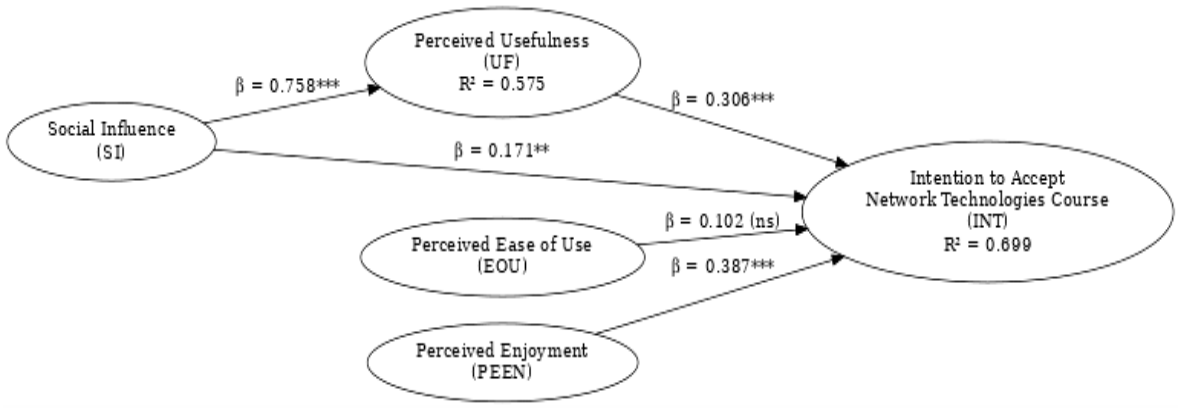


Figure 2 – Structural model of students' acceptance of the course "Network Technologies"

The analysis of the results confirmed the following hypotheses:

• H1 – confirmed: the perceived usefulness of the course positively influences the intention to adopt it;

• H2 – not confirmed: the perceived ease of learning the course does not have a statistically significant effect on the intention of the students;

• H3 – confirmed: the perceived enjoyment of learning a course significantly influences its acceptance;

• H4 – confirmed: social influence has a positive effect on the perceived usefulness of the course;

• H5 – confirmed: social influence has a direct impact on the intention to adopt a course.

An analysis of the mediation effect using the bootstrap method (1,000 repetitions) showed that the perceived usefulness of the course (UF) acts as a complete mediator between social influence (SI) and the intention of students to take the course "Network Technologies" (INT).

The indirect effect was statistically significant (p = 0.045), while the confidence interval [0.028; 0.502] did not include a zero value. At the same time, the direct effect of SI → INT turned out to be statistically insignificant (p = 0.288), which confirms the presence of complete mediation. Thus, the H6 hypothesis was confirmed.

Table 8 – Mediation effect Analysis (Bootstrap, 1,000 repetitions)

Effect	Evaluation	SE	Z	p	95% DI (bottom)	95% DI (upper)
The overall effect SI → INT	0,418	0,147	2,852	0,004	0,149	0,719
Indirect effect (via UF)	0,241	0,120	2,009	0,045	0,028	0,502
Direct effect SI → INT	0,177	0,167	1,063	0,288	−0,111	0,557

The results of this study, carried out on the basis of the structural equation modeling method, allowed us to identify the key factors influencing the adoption of the course "Network Technologies" by students of the Nazarbayev Intellectual School of Astana. The data obtained confirmed the applicability of the modified TAM model in secondary education and demonstrated its high explanatory ability.

It has been established that the perceived usefulness of a course is one of the key predictors of the intention to adopt it. Students who consider the course "Network Technologies" as significant for the development of digital and engineering competencies show a higher willingness to master it.

The lack of a statistically significant impact of the perceived ease of learning of the course may be due to the specifics of the educational environment of Nazarbayev Intellectual School (NIS), where students have a fairly high level of digital literacy and do not perceive the complexity of the content as a critical barrier.

At the same time, the perceived enjoyment of learning the course had a significant positive impact on its adoption, which underscores the importance of using interactive, practice-oriented and project-based forms of learning in teaching "Network Technologies".

The factor of social influence, primarily from the teacher, demonstrated particular importance in the framework of the study. Pedagogical recommendations, support and methodological support significantly increase the perceived usefulness of the course, and through it, the intention of students to accept and master the discipline, which confirms the key role of the teacher as a mediator between the content of the course and the educational motivation of students.

Conclusion. In this study, the features of the adoption of the course "Network Technologies" by students of the Nazarbayev Intellectual School of Astana were studied on the basis of a modified technology adoption model (TAM). The results of the analysis confirmed that three key factors – Social influence (SI), perceived usefulness of the course (UF) and perceived enjoyment from studying it (PEEN) – have a statistically significant impact on the intention of students to take and master this course.

An additional analysis of the role of social influence showed that pedagogical support, teacher recommendations and his active use of course elements in the educational process have a significant impact on the formation of a positive attitude of students towards the course "Network Technologies". This confirms the key role of the teacher as a mediator between the content of the academic discipline and the educational motivation of students in an innovative school environment.

The results obtained are of practical importance for the administration and teachers of Nazarbayev Intellectual Schools, as they allow us to identify potential problems and areas for improving the teaching of ICT-oriented disciplines. In particular, the results of the study indicate the need to strengthen the practice-oriented content of the course, expand the range of laboratory and project tasks, as well as the use of interactive forms of learning that enhance student learning interest and engagement.

It is important to note that the perceived ease of learning the course did not demonstrate a statistically significant effect on the intention to take it. This may be due to the relatively high level of digital education of Nazarbayev Intellectual School (NIS) students, for whom the complexity of the content is not a key deterrent. Nevertheless, this aspect requires further study, since the results of the study partially differ from the conclusions of a number of previous works performed in other educational contexts.

Despite the significant findings, the study has several limitations that should be considered when interpreting the results. The participants were recruited through purposive sampling from only one Nazarbayev Intellectual School in Astana. This educational setting may differ substantially from other Kazakhstani secondary schools in terms of student selection, digital infrastructure, availability of technological resources, teacher preparation, and the intensity of ICT-oriented instruction. These contextual characteristics may contribute to students' relatively high level of digital competence and their positive perceptions of the usefulness and enjoyment of the "Network Technologies" course. They may also explain why perceived ease of learning did not significantly predict students' behavioral intention.

Consequently, the reported associations should be interpreted as context-specific findings rather than as estimates that represent all secondary school students in Kazakhstan. The strength and significance of the relationships identified in the structural model may differ in mainstream urban schools, rural schools, and schools with more limited technological infrastructure. The results therefore cannot be directly generalized to the national school population. Future research should employ a larger, multi-site sample including Nazarbayev Intellectual Schools, mainstream public schools, and rural and urban educational institutions from different regions of Kazakhstan. Stratified or probability-based sampling would further improve the external validity of the findings. In addition, interviews or focus groups could provide a deeper understanding of how school context influences students' acceptance of ICT-oriented courses.

In general, the results of the study expand the understanding of the mechanisms of adoption of ICT-oriented training courses in the secondary education system and can be used to improve the teaching methods of the course "Network Technologies" in Nazarbayev Intellectual Schools and other innovative educational institutions.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

REFERENCES:

1 **Taherdoost H. A review of technology acceptance and adoption models and theories.** *Procedia manufacturing*, 2018, vol. 22, pp. 960-967. https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.03.137.

2 **Kemp A., Palmer E., Strelan P. A taxonomy of factors affecting attitudes towards educational technologies for use with technology acceptance models.** *British Journal of Educational Technology*, 2019, vol. 50(5), pp. 2394-2413. https://doi.org/10.1111/bjet.12833.

3 **Amin M., Rezaei S., Abolghasemi M. User satisfaction with mobile websites: the impact of perceived usefulness (PU), perceived ease of use (PEOU) and trust.** *Nankai Business Review International*, 2014, vol. 5(3), pp. 258-274. https://doi.org/10.1108/NBRI-01-2014-0005.

4 **Li W. A study on factors influencing designers' behavioral intention in using AI-generated content for assisted design: Perceived anxiety, perceived risk, and UTAUT.** *International Journal of Human-Computer Interaction*, 2025, vol. 41(2), pp. 1064-1077. https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2310354.

5 **Mastour H., Yousefi R., Niroumand S. Exploring the acceptance of e-learning in health professions education in Iran based on the technology acceptance model (TAM).** *Scientific Reports*, 2025, vol. 15(1), art. 8178. https://doi.org/10.1038/s41598-025-90742-5.

6 **Alyoussef I.Y. Acceptance of a flipped classroom to improve university students' learning: An empirical study on the TAM model and the unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT).** *Heliyon*, 2022, vol. 8(12). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12529.

7 **Teo T. Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test.** *Computers & Education*, 2011, vol. 57(4), pp. 2432-2440. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011. 06.008.

8 **Punnoose A.C. Determinants of intention to use eLearning based on the technology acceptance model.** *Journal of Information Technology Education: Research*, 2012, vol. 11(1), pp. 301-337. https://doi.org/10.28945/1744.

9 **Chen J.L. The effects of education compatibility and technological expectancy on e-learning acceptance.** *Computers & Education*, 2011, vol. 57(2), pp. 1501-1511. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.009.

10 **Al-Rahmi W.M. et al. Integrating technology acceptance model with innovation diffusion theory: An empirical investigation on students' intention to use E-learning systems.** *Ieee Access*, 2019, vol.7, pp. 26797-26809. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2899368.

11 **Peng R., Abdul Razak R., Hajar Halili S. Factors influencing in-service teachers' technology integration model: Innovative strategies for educational technology.** *PloS one*, 2023, vol. 18(8), art. e0286112. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0286112.

Received: 03 May 2026. **Accepted:** 07 June 2026. **Published:** 30 September 2026.

APPENDIX A. QUESTIONNAIRE ITEMS USED TO MEASURE THE STUDY CONSTRUCTS

Instructions for participants: Please indicate the extent to which you agree with each statement concerning the "Network Technologies" course. Responses were recorded using a seven-point Likert scale: 1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = somewhat disagree, 4 = neither agree nor disagree, 5 = somewhat agree, 6 = agree, and 7 = strongly agree.

Construct	Code	Measurement statement
Social influence	SI1	My teacher encourages me to engage actively with the "Network Technologies" course.
	SI2	My teacher considers the knowledge provided by this course important for my education.
	SI3	My classmates generally have a positive attitude toward the "Network Technologies" course.
	SI4	People whose opinions are important to me believe that studying network technologies is useful.
	SI5	The school environment encourages students to develop knowledge and skills in network technologies.
Perceived usefulness	UF1	The course improves my understanding of how computer networks operate.
	UF2	The course develops digital competencies that are useful for my studies.
	UF3	The knowledge acquired in the course will be useful in my future education.
	UF4	The course helps me solve practical problems related to network technologies.
	UF5	The competencies developed through the course may be useful for my future career.
Perceived ease of learning	EOU1	The main concepts presented in the course are understandable to me.
	EOU2	I find it easy to follow the explanations and instructions provided during the course.
	EOU3	Learning how to use the network tools introduced in the course is easy for me.
	EOU4	I can complete the practical assignments without excessive difficulty.
	EOU5	It is easy for me to become proficient in the skills taught in the course.
Perceived enjoyment	PEEN1	I enjoy studying the topics included in the "Network Technologies" course.
	PEEN2	The learning activities provided in the course are interesting to me.
	PEEN3	I find the practical and laboratory assignments engaging.
	PEEN4	Participating in course projects is an enjoyable learning experience.
	PEEN5	Overall, studying network technologies is enjoyable for me.
Behavioral intention	INT1	I intend to continue developing my knowledge of network technologies.
	INT2	I would choose additional learning activities related to network technologies if they were available.
	INT3	I intend to apply the knowledge and tools acquired in the course in future learning activities.
	INT4	I would recommend the "Network Technologies" course to other students.
	INT5	I would participate in an advanced network technologies course if I had the opportunity.

Information about the authors:

Zulpykhar Zhandos Yensebekuly – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of computer science, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, 010005, Astana, 11 Pushkin Str., tel.: +7 707 769 1979, e-mail: astzhan@gmail.com.

Serikbayeva Aiym Raiymbekkyzy – PhD student, Department of Computer Science, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, 010005, Astana, 11 Pushkin Str., tel.: +77029651716, e-mail: sar93.01@mail.ru.*

Sirozhiddinova Iroda Makhammadovna – PhD, Associate Professor, Andijan Engineering Institute, Republic of Uzbekistan, 170100, Andijan, 56 Alisher Novoi Str., e-mail: siroziddinovairoda@gmail.com.

Зулпыхар Жандос Енсебекұлы – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, информатика кафедрасының меңгерушісі, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, 010005 Астана қ., Пушкин көш. 11, тел.: +7 707 769 1979, e-mail: astzhan@gmail.com.

Серікбаева Айым Райбекқызы – PhD докторанты, Информатика кафедрасы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, 010005 Астана қ., Пушкин көш. 11, тел.: +77029651716, e-mail: sar93.01@mail.ru.*

Сирожиддинова Ирода Махаммадовна – PhD, қауымдастырылған профессор, Андижан машина жасау институты, Өзбекстан Республикасы, 170100 Андижан қ., Алишер Новои 56, e-mail: siroziddinovairoda@gmail.com.

Зулпыхар Жандос Енсебекұлы – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, заведующий кафедрой информатики, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, 010005 г. Астана, ул. Пушкина 11, тел.: +7 707 769 1979, e-mail: astzhan@gmail.com.*

Серікбаева Айым Райбекқызы – PhD докторант, кафедра информатики, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, 010005 г. Астана, ул. Пушкина 11, тел.: +77029651716, e-mail: sar93.01@mail.ru.*

Сирожиддинова Ирода Махаммадовна – PhD, ассоциированный профессор, Андижанский машиностроительный институт, Республика Узбекстан, 170100 г. Андижан, ул. Алишера Новои 56, e-mail: siroziddinovairoda@gmail.com.

ХҒТАР 14.25.01
ӘОЖ 373.5
https://doi.org/10.52269/SEPT2632117

ОҚУШЫНЫҢ СӨЗСАПТАМЫН ДАМЫТУДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК МӘНІ

Кайырбаева Ж.К. – сениор-лектор, докторант, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен қ., Қазақстан Республикасы.*

Рахметова Р.С. – педагогика ғылымдарының докторы, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.

Мақалада оқушының сөзсаптамын дамыту үдерісінің әлеуметтік мәні терең қарастырылады. Автор қазіргі ақпараттық қоғамда тіл мәдениетінің төмендеуі мен сөйлеу дағдысының әлсіреуі оқушылардың тұлғалық қалыптасуы мен әлеуметтік белсенділігіне елеулі ықпал ететінін алға тартады. Зерттеу 2024–2025 оқу жылының бірінші жартысында 10-сынып оқушылары арасында жүргізіліп, педагогикалық бақылау, жазбаша және ауызша жұмыстарды талдау, сұхбаттасу әдістері қолданылды. Нәтижесінде оқушылардың сөйлеу деңгейі мен олардың әлеуметтік белсенділігі, өзін-өзі танытуы, көшбасшылық қабілеттері арасында тығыз байланыс бары дәлелденді. Эксперименттік сыныпта қолданылған диалогтік оқыту, пікірталас, жобалық тапсырмалар мен рефлексиялық жұмыстар оқушылардың тілдік қана емес, коммуникативтік және эмоционалдық қабілеттерін де арттырған. Автор сөйлеу мәдениетін дамыту тек грамматикалық машық емес, тұлғаның әлеуметтік интеграциясы мен өзіндік позициясын қалыптастырудағы шешуші фактор екенін дәлелдейді. Мақалада мұғалім рөлінің маңыздылығы, сөйлеу дағдысын дамытудың тиімді педагогикалық әдістері мен цифрлық құралдардың әлеуеті де талданған. Зерттеу қорытындысы бойынша, сөзсаптамды дамыту – оқушының сыни ойлауын, сенімділігін, көпшілік алдында сөйлеу дағдысын жетілдіретін, нәтижесінде оның қоғамдағы белсенді мүшеге айналуына жол ашатын көпқырлы педагогикалық процесс ретінде қарастырылады.

***Түйінді сөздер:** сөйлеу мәдениеті, сөзсаптам, әлеуметтік даму, коммуникативтік құзыреттілік, тілдік әрекет.*

СОЦИАЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩЕГОСЯ

Кайырбаева Ж.К. – сениор-лектор, докторант, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан.*

Рахметова Р.С. – доктор педагогических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.

В статье подробно рассматривается социальная значимость процесса развития речи учащегося. Автор утверждает, что в современном информационном обществе снижение языковой культуры и ослабление речевых навыков существенно способствуют формированию личности и социальной активности учащихся. Исследование проводилось среди учащихся 10-х классов в первой половине 2024-2025 учебного года, применялись методы педагогического контроля, анализа письменной и устной работы, интервьюирования. В результате доказана тесная связь между уровнем речи учащихся и их социальной активностью, самовыражением, лидерскими качествами. Диалогическое обучение, дискуссия, проектные задания и рефлексивные работы, использованные в экспериментальном классе, повысили не только языковые, но и коммуникативные и эмоциональные способности учащихся. Автор доказывает, что развитие культуры речи является не просто грамматическим навыком, а решающим фактором в социальной интеграции и формировании собственной позиции личности. В статье также проанализирована значимость роли учителя, потенциал эффективных педагогических методов развития речевых навыков и цифровых средств. По итогам исследования, развитие словообразования рассматривается как многогранный педагогический процесс, который совершенствует критическое мышление, уверенность, навыки публичной речи учащегося, в результате чего он становится активным членом общества.

Ключевые слова: *культура речи, словообразование, социальное развитие, коммуникативная компетентность, языковая деятельность.*

THE SOCIAL ESSENCE OF STUDENT SPEECH DEVELOPMENT

Kaiyrbayeva Zh.K. – Senior Lecturer, PhD student, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Republic of Kazakhstan.*

Rakhmetova R.S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.

The article examines in detail the social significance of the process of developing a student's speech. The author argues that in today's information society, a decline in language culture and weakening of speech skills significantly contribute to the formation of students' personalities and social activity. The study was conducted among 10th-grade students in the first half of the 2024-2025 academic year, using methods of pedagogical control, analysis of written and oral work, and interviews. The results demonstrate a close relationship between students' speech levels and their social activity, self-expression, and leadership qualities. The dialogic learning, discussion, project assignments, and reflective activities used in the experimental classroom improved not only the students' language skills, but also their communicative and emotional abilities. The author proves that the development of speech culture is not just a grammatical skill, but a crucial factor in social integration and the formation of one's own personality. The article also analyzes the importance of the teacher's role, the potential of effective pedagogical methods for developing speech skills, and the use of digital tools. Based on the results of the study, the development of word formation is viewed as a multifaceted pedagogical process that enhances critical thinking, confidence, and public speaking skills, ultimately making students active members of society.

Key words: *speech culture, word formation, social development, communicative competence, and language activity.*

Кіріспе. Қазіргі қоғамдағы ең өзекті мәселелердің бірі – жас ұрпақтың тіл мәдениетінің төмендеуі мен сөз саптау дағдыларының әлсіреуі. Ақпараттық технологиялар мен әлеуметтік желілердің ықпалы, бейресми қарым-қатынас үлгілерінің басым болуы оқушының ауызша және жазбаша сөйлеу мәдениетіне елеулі әсер етуде. Мұндай жағдайда оқушының сөздік қорының шектеулі болуы, ойын жүйелі жеткізе алмауы, тілдік нормаларды сақтамауы жиі кездесетін құбылысқа айналды. Бұл өз кезегінде жасөспірімнің жеке тұлға ретінде қалыптасуына, қоғаммен өзара байланысына және әлеуметтік бейімделуіне тікелей ықпал етеді. Сөзсаптам ұғымы тек грамматикалық және лексикалық сауаттылықпен шектелмейді. Ол тұлғаның қарым-қатынас барысында тілдік норманы сақтай отырып, ойын мәнерлі, логикалық тұрғыдан жүйелі, мәдени-этикалық деңгейде жеткізе алу қабілетін қамтиды. Сөз мәдениетін меңгеру арқылы оқушы өз ойын анық айтып қана қоймай, өзгенің пікірін тыңдап, түсіністік орната алады. Мұндай қасиеттер заманауи қоғамда аса қажет коммуникативтік және әлеуметтік құзыреттердің өзегіне айналып отыр.

Оқушының сөзсаптамын дамыту – тілдік қана емес, әлеуметтік мәні зор педагогикалық міндет. Бұл үдеріс оқушының тұлғалық әлеуетін арттыруға, азаматтық ұстанымын қалыптастыруға және қоғамда белсенді орнын табуына мүмкіндік береді. Тіл арқылы адам өзін және әлемді таниды, өз көзқарасын білдіреді, өзара түсіністік пен ынтымақтастықты қалыптастырады. Сондықтан мектептегі білім беру үдерісінде тіл мәдениетін дамыту тек пәндік мақсат емес, оқушының әлеуметтік бейімделуінің негізгі тетігі болып саналады.

Білім беру жүйесі оқушыға тек білім ғана беріп қоймай, оны өмірде өз орнын таба білетін, қоғаммен тіл табыса алатын тұлға ретінде қалыптастыруы тиіс. Осы тұрғыдан алғанда, оқушының тілдік және әлеуметтік құзыреттілігін қатар дамыту, яғни сөз мәдениеті арқылы әлеуметтік кемел тұлға тәрбиелеу – мектептің басты стратегиялық бағытының бірі болуы қажет. Оқушылардың сөйлеу дағдыларын дамыту мәселесі – тіл білімі, психология және педагогика тоғысындағы күрделі әрі көпқырлы зерттеу саласы. Ғылыми әдебиеттерді талдау нәтижесінде сөйлеу тек таңбалар жүйесі немесе грамматикалық құрылым ретінде ғана емес, адамның интеллектуалдық, тұлғалық және әлеуметтік қалыптасуының негізгі факторы ретінде қарастырылатыны анықталды.

Тілдің әлеуметтік табиғаты кез келген лингвистикалық зерттеудің өзегінде жатыр. Тіл – адамзат қоғамының өмір сүруінің шарты, ал сөйлеу – сол тілдің әрекеттегі көрінісі. Бұл идея қазақ және әлемдік тіл білімінде бірдей маңызды орын алады. Қазақ тіл ғылымының негізін қалаушы Ахмет Байтұрсынұлы өз еңбектерінде тілдің әлеуметтік мәніне ерекше назар аударған. Оның «Тіл – құрал» атты еңбегінде тіл қоғамды біріктіретін, ұлттың рухани өзегін сақтайтын байланыс құралы ретінде қарастырылады. А. Байтұрсынұлының пікірінше, тілді үйрету – тек грамматикалық білім беру емес, ұлт мәдениетіне, ойлау жүйесіне және қоғаммен қарым-қатынас нормаларына баулу [1, 89 б.]. Демек, тіл арқылы адам қоғам мүшесіне айналып, мәдени құндылықтарды меңгереді. Бұл идея жалпы тіл білімінің де негізінде жатыр. Фердинанд де Соссюр тіл мен сөйлеуді бөліп қарастырып, «тіл (langue) – әлеуметтік жүйе, ал сөйлеу (parole) – сол жүйенің жеке тұлға арқылы жүзеге асуы» екенін көрсеткен. Оның тұжырымынша, тіл – әлеуметтік келісімнің нәтижесі, яғни ол бүкіл қауымға ортақ мәдени өнім. Осы тұрғыдан алғанда, оқушының сөйлеуін дамыту – оның қоғамдық жүйені жеке тәжірибесінде игеру және сол арқылы өз ойын білдіру үдерісі [2, 57 б.].

Тілді әлеуметтік феномен ретінде қарастырған тағы бір ірі ғалым – М.М. Бахтин. Оның диалогизм тұжырымдамасы бойынша, кез келген сөз немесе ой өзінен бұрын айтылған пікірлермен және болашақта айтылатын жауаптармен байланыста өмір сүреді [3, 5 б.]. Ол сөйлеуді адамның сөз арқылы қоғаммен үздіксіз қарым-қатынас жасау әрекеті деп санайды. Осы идея педагогикалық тұрғыда ерекше маңызды: сөйлеу мәдениетін дамыту оқушыны тыңдай білуге, өзгенің пікірін ескеруге, жауап қатысу мәдениетін қалыптастыруға үйретеді. Қазақ тіл білімінде бұл идеяны Ф. Оразбаева, А. Салқынбай, Г. Құрманова, Г. Смағұлова және басқа зерттеушілер өз еңбектерінде жалғастырды. Ф. Оразбаева тілдік қатынасты әлеуметтік әрекет ретінде қарастырып, адамның сөйлеу әрекетінде мәдени, этикалық және тұлғалық қырлардың бірлігін көрсетеді. Ал А. Салқынбай мен Г. Құрманова еңбектерінде тіл мәдениетінің ұлттық болмысты сақтаудағы, рухани құндылықтарды жеткізудегі және тұлғаның әлеуметтік сәйкестілігін қалыптастырудағы рөлі терең талданады.

Педагогика мен психология ғылымдары сөйлеуді тұлғаның әлеуметтік дамуындағы басты тетік ретінде қарастырады. Бұл бағыттың теориялық негізін қалаушылардың бірі – Л.С. Выготский. Оның мәдени-тарихи тұжырымдамасы бойынша, адамның барлық жоғары психикалық функциялары (ойлау, есте сақтау, ерік, сана) бастапқыда әлеуметтік өзара әрекет барысында пайда болып, кейіннен жеке тұлға деңгейінде дамиды. Выготскийдің әйгілі қағидасы бойынша, «әрбір жоғары функция қоғамда, адамдар арасында екі рет пайда болады: әуелі әлеуметтік деңгейде, кейін тұлғалық деңгейде». Осы тұрғыдан алғанда, сөйлеу – баланың әлеуметтік тәжірибесін жеке ішкі жүйесіне айналдыратын негізгі құрал [4, 101 б.]. Бұл идеяны N.V. Ufimtseva әрі қарай дамытып, сөйлеуді қызметтік әрекет ретінде қарастырды. Ол бойынша, сөйлеу әрекеті адамның нақты өмірлік қажеттіліктерін қанағаттандыру мақсатында жүзеге асады. Осы себепті, пассивті жаттау мен ережелерді есте сақтау сөйлеу дағдысын қалыптастырмайды [5, 434 б.]. Керісінше, оқушы тілдік әрекетке шынайы өмірлік жағдайларда – пікірталас, жоба қорғау, бірлескен тапсырмалар кезінде тартылғанда ғана, сөйлеу дағдысы дамиды.

D. Borsboom пікірінше, тіл тек ақпарат жеткізу құралы ғана емес, адамдар арасындағы мінез-құлықты реттеу және эмоцияны білдіру тәсілі болып табылады [6, 756 б.]. Осылайша, сөйлеу мәдениетінің деңгейі оқушының әлеуметтік бейімделу сапасын, айналасындағылармен өзара әрекеттесу қабілетін айқындайды.

R.M. Logan өзінің модульдік оқыту технологиясында тілдік қарым-қатынас пен бірлескен әрекетті оқу үдерісінің орталығына шығарып, оқушыны диалогтық және әлеуметтік белсенді тұлға ретінде қалыптастырудың әдістемелік негізін ұсынды [7, 139 б.]. Классикалық теорияларда қалыптасқан сөйлеудің тұлға мен қоғам өміріндегі рөлі жөніндегі ұстанымдар қазіргі заманда жаңа мәнге ие болуда.

Қазіргі заман зерттеушілері технологиялардың адам қарым-қатынасына әсерін ерекше алаңдаушылықпен талқылайды. N. Cox смартфондар мен әлеуметтік желілердің үнемі қолданылуы адамның тірі диалог жүргізу қабілетін әлсірететінін атап өткен [8, 5 б.]. Оның пікірінше, жасөспірімдер эмпатияны, вербалды емес белгілерді түсіну қабілетін жоғалтып, эмоционалды терең әңгімелерден қашқақ-

тайды. Мұндай жағдай оқушылардың терең әлеуметтік байланыстар орнату және шынайы қарым-қатынас жасау қабілетіне кері әсер етеді.

Y.B. Kafai зерттеулерінде «new literacies» – яғни жаңа сауаттылық түрлері ұғымын ұсынады. Ол қазіргі оқушыға жай оқи және жаза білу жеткіліксіз екенін айтады: оқушылар мультимодальды мәтіндермен (мәтін, сурет, бейне, дыбыс) жұмыс істей алуы, онлайн дереккөздерді сын тұрғысынан бағалай білуі және түрлі цифрлық қауымдастықтарда тиімді коммуникация орната алуы қажет [9]. Y.N. Harari бұл мәселені адамзаттың болашақ дамуы тұрғысынан қарастырады. Оның пікірінше, XXI ғасырда техникалық міндеттердің басым бөлігін жасанды интеллект атқаратындықтан, адам үшін ең құнды қабілеттер – коммуникация, ынтымақтастық және сыни ойлау болмақ [10]. Тиімді сөйлесу, келісу, өз ойын нақты жеткізе білу – болашақ қоғамдағы әлеуметтік табыстың негізгі капиталы.

Ресей ғалымдары жаһандық үрдістердің тіл мен ойлау мәдениетіне әсерін кеңінен зерттеп келеді. Нейролингвист Т. Черниговская «клиповое мышление» феноменіне назар аударып, қысқа форматтағы ақпараттың басымдығы оқушылардың ұзақ, күрделі мәтіндерді қабылдау және талдау қабілетін әлсірететінін атап өтеді [11]. Бұл, өз кезегінде, логикалық ойлаудың, терең пайымның және аргументтелген сөйлеудің төмендеуіне алып келеді. K. Woolard тілдің өзіндегі өзгерістерді сипаттай отырып, интернет-сленг пен қысқартулардың жастар тілінде кеңінен тарағанын көрсетеді [12, 20 б.]. Оның пікірінше, бұл құбылыс бір жағынан тілдің икемділігін арттырса, екінші жағынан, әдеби нормалардың бұзылуына және ресми қатынастарда коммуникативтік қиындықтардың туындауына себеп болуы мүмкін. U. Oral «цифрлық әлеуметтену» ұғымын енгізіп, жасөспірімдердің интернет кеңістігінде өзін ұстау мәдениетін, виртуалды қарым-қатынастың психологиялық әсерін зерттейді [13, 833 б.]. Ол дұрыс қалыптаспаған цифрлық этикет пен онлайн-коммуникация дағдыларының жетіспеушілігі әлеуметтік оқшаулануға, тіпті психологиялық күйзеліске әкелетінін дәлелдейді. Осылайша, қазіргі заманда сөйлеу мәдениеті цифрлық мәдениеттен ажырамас түсінікке айналды. M. Lewiński атап өткендей, тіл тек таңбалар жүйесі емес, ол – әлеуметтік әрекет, яғни қоғамдағы адамдардың өзара ықпалдастығының құралы мен формасы [14, 349 б.]. Сөйлеу арқылы адам тек ақпарат жеткізіп қана қоймайды, сонымен бірге белгілі бір әлеуметтік әсер етеді: сендіреді, өтінеді, келіседі, қарсы шығады, бағындырады, ынталандырады. Демек, тіл – бұл ойды жеткізу емес, іс-әрекет жасау тәсілі. Осы көзқарас тұрғысынан алғанда, оқушының сөйлеу дағдысын дамыту – оны сөз арқылы әрекет етуге, яғни әлеуметтік қатынасқа белсенді араласуға үйрету дегенді білдіреді. Мектеп қабырғасындағы әрбір сөйлесу, пікір айту немесе жазбаша жұмыс – бұл тек оқу тапсырмасы емес, ол оқушының қоғаммен, сыныппен және мұғаліммен әлеуметтік өзара әрекетінің тәжірибесі.

Әдебиеттерді талдау көрсеткендей, сөйлеу феноменін түсіндіруде әртүрлі ғылыми бағыттар қалыптасқанымен, олардың арасында ішкі логикалық байланыс бар. Бұл зерттеулерді шартты түрде үш негізгі бағытқа біріктіруге болады: құрылымдық-лингвистикалық, әлеуметтік-диалогтік және психологиялық-әрекеттік.

Құрылымдық-лингвистикалық бағытта (Ф. де Соссюр) тіл әлеуметтік жүйе ретінде қарастырылып, сөйлеу сол жүйенің жеке тұлға деңгейіндегі жүзеге асуы ретінде түсіндіріледі. Бұл көзқарас тілдің қоғамдық келісімге негізделгенін көрсетіп, оның нормативтік және жүйелік сипатын айқындайды. Алайда бұл бағытта сөйлеудің нақты қарым-қатынас үдерісіндегі динамикасы мен тұлғалық қыры толық ашылмайды.

Әлеуметтік-диалогтік бағыт (М.М. Бахтин) сөйлеуді үздіксіз диалог үдерісі ретінде қарастырады. Бахтин үшін сөз – тек ақпарат жеткізу құралы емес, ол әрдайым басқа пікірлермен өзара байланыста болатын әлеуметтік әрекет. Бұл көзқарас Соссюрдің статикалық жүйе ретіндегі тіл концепциясын толықтырып, сөйлеудің тірі, контекстік және өзара әрекетке негізделген табиғатын ашады. Қазақ тіл біліміндегі Ф. Оразбаева, А. Салқынбай, Г. Құрманова еңбектерінде бұл идеялар ұлттық-мәдени контексте дамытылып, сөйлеу мәдениеті тұлғаның әлеуметтік сәйкестілігімен байланыстырылады.

Психологиялық-әрекеттік бағытта (Л.С. Выготский, Н.В. Уфимцева) сөйлеу тұлғаның ішкі дамуының негізгі құралы ретінде қарастырылады. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясы бойынша, сөйлеу әлеуметтік тәжірибенің ішкі психикалық құрылымға айналу механизмі болып табылады. Ал Уфимцева сөйлеуді нақты әрекеттік қажеттілікпен байланыстырып, тілдік дағды тек шынайы коммуникативтік жағдайларда ғана қалыптасатынын дәлелдейді. Бұл бағыт Бахтиннің диалогтік концепциясымен үндесіп, сөйлеудің әлеуметтік табиғатын тұлғаның ішкі дамуы арқылы түсіндіреді.

Қазіргі зерттеулер (N. Cox, Y.B. Kafai, Y.N. Harari, Т. Черниговская және т.б.) аталған теорияларды жаңа әлеуметтік-цифрлық контексте қайта қарастырады. Егер классикалық теориялар сөйлеуді әлеуметтік және тұлғалық дамудың негізі ретінде қарастырса, қазіргі зерттеулер цифрлық орта бұл үдерісті өзгертетінін көрсетеді. Мысалы, Cox тірі диалогтың әлсіреуін атап өтсе, Kafai жаңа сауаттылық түрлерін меңгерудің қажеттілігін алға тартады, ал Harari коммуникацияны болашақтағы негізгі құзырет ретінде қарастырады. Бұл көзқарастар сөйлеу мәдениетінің тек тілдік емес, сонымен қатар цифрлық және мультимодальды сипат алғанын дәлелдейді.

Осылайша, қарастырылған теорияларды салыстырмалы талдау олардың бірін-бірі жоққа шығармай, керісінше толықтыратынын көрсетеді. Соссюр тілдің құрылымдық негізін айқындаса, Бахтин сөйлеудің әлеуметтік-диалогтік табиғатын ашады, ал Выготский оны тұлғаның ішкі дамуының тетігі ретінде түсіндіреді. Қазіргі зерттеулер бұл жүйеге жаңа – цифрлық өлшемді қосады. Осы талдау

негізінде сөйлеу мәдениетін келесі түрде анықтауға болады: ол – тілдің құрылымдық нормаларына сүйене отырып, әлеуметтік-диалогтік қарым-қатынас барысында жүзеге асатын және тұлғаның ішкі психологиялық дамуы мен әлеуметтік бейімделуін қамтамасыз ететін көпқырлы әрекет.

Мақсат, міндеттері. Зерттеу жұмысының мақсаты – оқушының сөзсаптамын дамытудың әлеуметтік мәнін айқындау және тілдік дамудың тұлғаның қоғамдағы әлеуетіне әсерін талдау.

Зерттеудің міндеттері төмендегідей:

- Оқушылардың қазіргі тілдік мәдениетінің жағдайын сипаттау;
- Сөзсаптам мен әлеуметтік бейімделу арасындағы өзара байланысты анықтау;
- Оқушының сөйлеу дағдыларын жетілдірудің тиімді педагогикалық тәсілдерін ұсыну.

Бұл зерттеу нәтижелері оқушының тілдік және коммуникативтік қабілеттерін дамыту арқылы оның әлеуметтік белсенділігін, мәдени санасын және тұлғалық жауапкершілігін арттырудың маңызын негіздеуге бағытталған.

Материалдар мен әдістер. Бұл зерттеу жұмысы 2024-2025 оқу жылының бірінші жартыжылдығында жалпы білім беретін мектептің 10-сыныптарында жүргізілді. Бірінші сынып – эксперименттік топ болып анықталса, екінші сынып бақылау тобын құрады. Зерттеуге қатысушылардың барлығы қазақ тілінде білім алатын, орта әлеуметтік ортадан шыққан жасөспірімдер. Бұл жас кезеңі тұлғалық өзін-өзі тану, әлеуметтік рөлдерді меңгеру және жеке көзқарастың қалыптасу үдерісімен сипатталады. Сондықтан олардың сөйлеу мәдениетін зерттеу әлеуметтік және психологиялық тұрғыдан ерекше өзекті болып табылады.

Зерттеудің мақсаты – жоғары сынып оқушыларының сөз мәдениеті мен сөйлеу дағдыларының әлеуметтік-психологиялық даму деңгейін анықтап, тілдік белсенділіктің тұлғаның әлеуметтік қалыптасуындағы орнын айқындау. Осы мақсатқа жету үшін келесі әдістер кешені қолданылды: бақылау, әңгімелесу, жазбаша және ауызша жұмыстарды талдау, салыстырмалы және контент-талдау әдістері.

1. Педагогикалық бақылау әдісі. Бақылау оқу процесінің әртүрлі кезеңдерінде – қазақ тілі, әдебиет, тарих пәндері сабақтарында, пікірталас және жобалық сабақтарда жүргізілді. Әр оқушының сөйлеу белсенділігі, пікір айту жиілігі, логикалық дәлел келтіру қабілеті, топтағы өзара тілдесім мәдениеті және эмоциялық тұрақтылығы жүйелі түрде тіркеліп отырды.

Бақылау үш ай бойы жүргізіліп, әр оқушы бойынша жеке бақылау карталары толтырылды. Карталарда келесі параметрлер белгіленді: сөйлесу бастамасын өздігінен көтеруі; сұрақ қою және оған жауап беру дағдысы; көпшілік алдында сөйлеудегі еркіндігі; эмоциялық-экспрессивтік реңкті қолдануы; тілдік құралдарды мақсатқа сай таңдай білуі.

2. Жазбаша және ауызша жұмыстарды талдау. Оқушылардың жазбаша жұмыстарына (шығарма, эссе, пікір мәтіндері) және ауызша тапсырмаларына (презентация, диалог, пікірталас) кешенді талдау жүргізілді.

Бағалау келесі өлшемдер бойынша жүзеге асты: сөйлем құрылысының күрделілігі мен жүйелілігі; логикалық байланыстардың болуы; лексикалық байлық пен бейнелілік деңгейі; грамматикалық және стилистикалық сауаттылық.

Сонымен қатар, ауызша сөйлеу барысында оқушылардың вербалды емес мінез-құлық элементтері – дауыс ырғағы, ым-ишара, көзқарас және сенімділік деңгейі де ескерілді. Бұл тәсіл сөйлеу әрекетінің әлеуметтік және психологиялық қырларын толық қамтуға мүмкіндік берді.

3. Әңгімелесу әдісі. Зерттеу барысында оқушылармен жеке және шағын топтық сұхбаттар ұйымдастырылды. Сұхбаттың негізгі мақсаты – сөйлеу мәдениетінің ішкі уәжін, коммуникативтік өзіндік бағасын және көпшілікпен қарым-қатынасқа деген көзқарасын анықтау.

Мысалы, келесі сұрақтар қолданылды:

«Сен үшін өз пікіріңді көпшілік алдында айту нені білдіреді?»

«Диалог барысында өз ойыңды дәлелдеуде қандай қиындықтарға кездесесің?»

«Сенің ойыңша, жақсы сөйлеу – адамның қандай қасиетін көрсетеді?»

Бұл сұхбаттар оқушылардың тілдік және тұлғалық рефлексиясын, әлеуметтік ортада өзін көрсету қабілетін зерттеуге мүмкіндік берді.

4. Сөйлеу деңгейін анықтау әдістемесі. Жиналған мәліметтер негізінде оқушылардың сөйлеу деңгейі үш топқа жіктелді (1-кесте):

1 кесте – Оқушылардың сөйлеу деңгейлері

Деңгей	Сипаттамасы	Оқушылардың үлесі
Жоғары деңгей	Ойды жүйелі, логикалық, дәлелмен жеткізеді; сөздік қоры бай; қоғамдық тақырыптарда еркін пікір айтады.	25% (5 оқушы)
Орта деңгей	Тақырыпқа байланысты еркін сөйлейді, бірақ күрделі ұғымдарда логикалық байланыс әлсірейді; стиль біртектілігі жетіспейді.	55% (11 оқушы)
Төмен деңгей	Сөйлеу қысқа, үзік-үзік; сөздік қоры шектеулі; көпшілік алдында сөйлеуден қысылу байқалады.	20% (4 оқушы)

Бұл деңгейлер педагогикалық бақылау, жазбаша және ауызша талдау нәтижелеріне сүйене отырып анықталды. Барлық жинақталған материалдарға мазмұндық талдау жүргізіліп, оқушылардың сөйлеуіндегі негізгі қиындықтар мен әлеуметтік факторлардың ықпалы айқындалды. Көптеген оқушыларда келесі мәселелер жиі байқалды: ойды дәл жеткізуде логикалық тізбектіліктің әлсіздігі; сөйлеуде эмоциялық бояудың жеткіліксіздігі; өз ойын қорғау барысында сенімсіздік.

Зерттеу барысында қолданылған көрсеткіштерді бағалау мақсатында нақты критерийлер мен шкалалар енгізілді. Педагогикалық бақылау кезінде әр оқушының сөйлеу белсенділігі, диалогқа қатысуы, логикалық дәлел келтіруі, көпшілік алдында сөйлеу еркіндігі және эмоциялық-экспрессивтік реңкті қолдануы 3 балдық шкала бойынша бағаланды (1 – төмен деңгей, 2 – орта деңгей, 3 – жоғары деңгей).

Жазбаша және ауызша жұмыстарды талдау барысында мазмұндық толықтық, логикалық жүйелілік, лексикалық байлық, грамматикалық сауаттылық және тілдік әсерлілік критерийлері қолданылып, әр көрсеткіш 0–2 балл аралығында бағаланды. Жалпы нәтиже интегралды көрсеткіш ретінде есептелді.

Зерттеу дизайнын қамтамасыз ету мақсатында эксперименттік және бақылау топтары бірдей оқу жағдайлары (оқу бағдарламасы, тілдік орта, жас ерекшелігі) негізінде іріктелді. Зерттеудің бастапқы кезеңінде екі топтың сөйлеу деңгейі диагностикалық тапсырмалар арқылы анықталып, олардың бастапқы көрсеткіштерінің салыстырмалы теңдігі тексерілді. Алынған нәтижелердің сенімділігін арттыру үшін әртүрлі әдістерді үйлестіру (педагогикалық бақылау, жұмыстарды талдау, әңгімелесу) тәсілі қолданылды. Бұл тәсіл деректерді өзара тексеруге және зерттеу нәтижелерінің валидтілігі мен қайталанымдылығын қамтамасыз етуге мүмкіндік берді.

Зерттеуде қолданылған өлшеу құралдары (бақылау карталары, бағалау критерийлері және әңгімелесу сұрақтары) ғылыми-әдістемелік негіздерге сүйене отырып әзірленді. Аталған құралдар педагогика және психология ғылымдарында кеңінен қолданылатын сөйлеу әрекетін бағалау қағидаттарына (мазмұндық толықтық, логикалық жүйелілік, коммуникативтік белсенділік, рефлексия деңгейі) негізделді. Құралдардың мазмұндық валидтілігін қамтамасыз ету үшін бағалау критерийлері зерттеу мақсаты мен міндеттеріне сәйкестендіріліп, өзара үйлестірілді. Сонымен қатар, қолданылған көрсеткіштер тілдік және коммуникативтік құзыреттілікті бағалауға бағытталған отандық және шетелдік зерттеулерде апробацияланған тәсілдерге сүйенді. Зерттеу барысында құралдардың сенімділігін арттыру мақсатында бірнеше әдіс қатар қолданылды: деректерді әртүрлі әдістер арқылы тексеру (бақылау, талдау, әңгімелесу), нәтижелерді салыстыру және қайталама бақылау жүргізу. Бұл тәсілдер алынған мәліметтердің тұрақтылығы мен объективтілігін қамтамасыз етуге мүмкіндік берді.

Зерттеу нәтижелері мен талқылау. Үш ай бойы жүргізілген педагогикалық бақылау барысында 10-сынып оқушыларының сөйлеу белсенділігі мен тілдесім дағдыларының айқын айырмашылықтары анықталды. Жинақталған мәліметтер оқушылардың сөйлеуге қатысу қарқыны, өз ойын білдірудегі дербестігі және тілдік ресурстарды қолдану сапасы бойынша талданды. Бақылау нәтижесінде эксперименттік сыныптағы оқушылардың 65%-ы сабақ барысында сөйлесу бастамасын өздігінен көтере алды, ал бақылау тобында бұл көрсеткіш 38% деңгейінде ғана болды. Бұл айырмашылық тілдесім әрекетіне негізделген оқыту әдістерінің оқушының ішкі уәжін арттыруда айтарлықтай ықпал ететінін көрсетті.

Сұрақ қою және оған жауап беру белсенділігі бойынша да оң динамика байқалды. Эксперименттік топтағы оқушылардың көпшілігі сабақ барысында сұрақ қана қоймай, өзге оқушылардың жауабын толықтырып, пікір білдіру арқылы диалогқа еркін араласты. Бақылау сыныбында бұл әрекет көбіне мұғалімнің тікелей нұсқауынан кейін ғана жүзеге асты. Көпшілік алдында сөйлеу қабілеті де айтарлықтай артқан. Алғашқы айда эксперименттік топтың тек 35%-ы аудитория алдында еркін сөйлей алса, бақылаудың соңында бұл көрсеткіш 70%-ға дейін өсті. Көптеген оқушылар өз ойларын жүйелі жеткізіп, аргументтер келтіруде сенімділік танытты. Ал бақылау тобында сөйлеуден қысылу, көзбен байланыс орнатпау, дауыс қарқынының төмендігі сияқты белгілер жиі байқалды.

Эмоциялық-экспрессивтік реңкті қолдану деңгейі де маңызды көрсеткіш болды. Эксперименттік топтағы оқушылар сөйлеу кезінде эмоциялық әсерлілікті арттыру мақсатында салыстыру, теңеу, риторикалық сұрақтар сияқты көркемдік құралдарды қолдануға бейімделді. Мысалы, пікірталас барысында оқушылар: Бақылау сыныбында мұндай бейнелі қолданыстар сирек кездесті, сөйлеу негізінен ақпараттық сипатта болды. Тілдік құралдарды мақсатқа сай таңдай білу қабілеті де маңызды сапалық көрсеткіш ретінде бағаланды. Эксперименттік сыныптың 60%-ы өз ойын жеткізуде логикалық байланыстарды орнату үшін «сондықтан», «дегенмен», «өйткені», «себебі» сияқты дәнекер сөздерді орынды пайдаланды. Ал бақылау сыныбында бұл көрсеткіш небәрі 33%-ды құрады (2-кесте).

2 кесте – Педагогикалық бақылау нәтижелері (салыстырмалы талдау)

Бағалау критерийі	Эксперименттік сынып (%)	Бақылау сыныбы (%)
Сөйлесу бастамасын өздігінен көтеру	65	38
Сұрақ қою және диалогқа белсенді қатысу	72	46
Көпшілік алдында еркін сөйлеу	70	41
Эмоциялық-экспрессивтік реңкті қолдану	68	35
Тілдік құралдарды мақсатқа сай қолдану	60	33

Бақылау кезеңінің соңында эксперименттік сыныптағы оқушылардың көпшілігі тек тілдік белсенділік емес, әлеуметтік-коммуникативтік жетілу белгілерін де көрсетті: өз пікірін сенімді қорғау, өзгелердің сөзін тыңдау және аргумент келтіре отырып пікірталас жүргізу қабілеттері артты. Олар тілдік әрекетті тек оқу құралы емес, өзіндік ой мен ұстанымды білдіру тәсілі ретінде қабылдай бастады. Педагогикалық тұрғыдан алғанда, бұл нәтижелер тілдесім әрекетіне негізделген сабақтардың оқушылардың сөйлеу дағдысын ғана емес, олардың әлеуметтік белсенділігі мен тұлғалық дербестігін де дамытуға ықпал ететінін айғақтады.

Жазбаша және ауызша жұмыстарды кешенді талдау нәтижесінде 10-сынып оқушыларының сөзсаптамдық деңгейі мен тілдік құрылымдарды қолдану дағдылары бойынша айқын айырмашылықтар анықталды. Талдау барысында оқушылардың сөйлем құрау қабілеті, логикалық жүйелілік, бейнелілік деңгейі және сөйлеу мәдениеті жан-жақты зерттелді. Эксперименттік сынып оқушыларының шығармалары мен эсселерінде ойдың құрылымы нақты, сөйлемдердің өзара байланысы жүйелі сипатқа ие болды. Әсіресе, пікір білдіру және оны дәлелдеу құрылымында логикалық тізбектілік сақталды. Мысалы, «Уақыттың құндылығы» тақырыбындағы эсседе кейбір оқушылар өз ойын философиялық тұрғыда жеткізе білді. Ал бақылау сыныбындағы шығармаларда логикалық байланыс әлсіз, сөйлемдер жиі қайталанып, ой бірізділігі бұзылған. Көптеген оқушылар өз пікірін нақты дәлелмен емес, жалпылама тұжырымдармен шектеген.

Презентациялар мен пікірталас сабақтарында эксперименттік сынып оқушылары сөйлеу кезінде еркіндік танытты, дауыс ырғағын өзгертіп, тыңдаушының назарын ұстай білді. Көптеген оқушылар өз сөзін нақты мысалдармен, өмірлік жағдайлармен, тіпті әдеби немесе тарихи дәйексөздермен толықтырды. Бақылау сыныбында, керісінше, оқушылар көбіне дайын үлгіге сүйеніп сөйледі. Олардың сөздері қысқа, бірсарынды және эмоциялық әсері әлсіз болды. Көпшілік алдында сөйлеу кезінде кейбіреулердің сенімсіздік, дауыс дірілі, ым-ишараның шамадан тыс немесе мүлде болмауы байқалды. Сапалық салыстыру нәтижесі төмендегі 3-кестеде берілген.

3 кесте – Жазбаша және ауызша жұмыстардың салыстырмалы нәтижелері

Бағалау критерийі	Эксперименттік сынып (%)	Бақылау сыныбы (%)	Сапалық сипаттама
Сөйлем құрылысының күрделілігі мен жүйелілігі	74	48	Эксперименттік топта құрмалас және себеп-салдарлы сөйлемдер көбірек қолданылды.
Логикалық байланыстардың болуы	78	52	Логикалық дәнекерлер («сондықтан», «алайда», «өйткені») орынды пайдаланылды.
Лексикалық байлық пен бейнелілік деңгейі	70	40	Эмоциялық және метафоралық сөздер жиі кездесті («уақыт ағыны», «жарық жол», «шындықтың үні»).
Грамматикалық және стилистикалық сауаттылық	82	63	Грамматикалық қателер азайды, сөйлеу стилі біртіндеп әдеби нормаға жақындады.
Ауызша сөйлеу еркіндігі және вербалды емес белгілер	76	45	Эксперименттік топта дауыс ырғағы, ым-ишара және көзқарас еркін, табиғи болды.

Жазбаша және ауызша жұмыстарды талдау нәтижесінде эксперименттік топтағы оқушылардың сөзсаптамдық дамуы үш негізгі бағытта айқын байқалды:

- Логикалық құрылымның жетілуі. Оқушылардың ойды жүйелеу, пікірді дәйектеу, қорытынды жасау қабілеттері артты.

- Бейнелі ойлау және тілдік креативтілік. Көптеген жұмыстарда метафора, теңеу және символдық сипаттағы сөздер қолданылды, бұл эстетикалық тіл мәдениетінің өскенін көрсетті.

- Коммуникативтік сенімділік пен вербалды еркіндік. Оқушылар аудиториямен байланыс орнатып, өз ойын сенімді және мәнерлі жеткізуге дағдыланды.

Осылайша, жазбаша және ауызша жұмыстарды жүйелі талдау тілдесім әрекетіне негізделген әдістемелердің оқушылардың сөйлеу мәдениетін, ойлау логикасын және шығармашылық әлеуетін дамытуда жоғары тиімділік көрсеткенін дәлелдеді.

Зерттеу жұмысының келесі кезеңінде оқушылармен жеке және шағын топтық әңгімелесу әдісі жүргізілді. Бұл тәсіл оқушылардың сөйлеу мәдениетінің терең психологиялық және тұлғалық қырларын ашуға мүмкіндік берді. Сұхбаттар сыныптан тыс жағдайда, бейресми форматта өтті – мұғалім мен оқушы арасындағы табиғи диалог түрінде. Мұндай ахуал оқушылардың еркін пікір білдіруіне, өз сезімдері мен ойларын шынайы жеткізуіне ықпал етті. Әңгімелесудің мақсаты – жоғары сынып оқушыларының сөйлеу мәдениеті мен коммуникативтік сенімділігінің деңгейін, өз ойын білдірудегі уәжін және көпшілік алдында сөйлеуге деген эмоционалды қатынасын анықтау.

Әңгімелесу барысында қойылған негізгі сұрақтар:

- «Сен үшін көпшілік алдында өз ойыңды ашық айту нені білдіреді?»
- «Сөйлеу кезінде қандай қиындықтарға жиі кездесесің?»
- «Өз пікіріңді қорғай алу саған маңызды ма?»
- «Сенің ойыңша, жақсы сөйлей білу адамға не береді?»
- «Сен өз сөйлеуіңді соңғы жылдары қалай өзгерді деп ойлайсың?»

Бұл сұрақтар оқушының сөйлеу әрекетіне деген қатынасын, өзіндік рефлексиясын және тіл арқылы өз «Менін» таныта алу деңгейін айқындауға бағытталды.

Әңгімелесу нәтижесінде үш негізгі бағытта айқын өзгерістер байқалды:

1) сөйлеуге деген уәждің күшеюі,

2) коммуникативтік сенімділіктің артуы,

3) тұлғалық-рефлексивтік көзқарастың қалыптасуы.

Эксперименттік сыныптың 80% оқушысы тіл арқылы өз ойын айтуға қызығушылық танытты. Олар сөйлеуді тек сабақ құралы емес, өзін танытудың, әсер етудің және дәлелдеудің тәсілі ретінде қабылдаған.

Мысалы, бір оқушының жауабы:

«Бұрын мен сөйлегенде қатем шығып кетеді деп қорқатынмын. Ал қазір ойымды айту маған ұнайды, себебі сөз арқылы өзімді көрсете аламын».

Бақылау сыныбында мұндай жауаптар тек 45% деңгейінде тіркелді. Көпшілігі сөйлеуді «баға алу үшін жасалатын міндет» деп қабылдаған.

Эксперименттік сыныптағы оқушылардың 70%-ы көпшілік алдында сөйлеу кезінде өздерін еркін сезінетінін айтты. Олар аудиториямен байланыс орнату, дауыс интонациясын өзгерту сияқты элементтерді саналы қолдана бастаған.

Мысалы, бір оқушы:

«Сынып алдында сөйлеу бұрын қиын еді. Қазір мен тыңдаушылардың көзіне қарап айтамын, сонда сенім пайда болады» – деді.

Бақылау сыныбында оқушылардың тек 38%-ы өзіне сенімді екенін көрсетті, ал басым бөлігі (62%) көпшілік алдында сөйлегенде қобалжу, сөз ұмыту, логикалық үзіктілік сияқты қиындықтарды атады. Эксперименттік сыныптың 65% оқушысы сөйлеуді өз ойы мен көзқарасын қалыптастыру құралы ретінде қабылдағанын айтты. Олар өз пікірін дәлелдеп айту мен өзгелердің пікірін тыңдай білуді «зиялы адам мәдениетінің белгісі» деп сипаттады (4-кесте).

Бір оқушының сөзі ерекше назар аудартты:

«Мен үшін жақсы сөйлеу – тек сөздерді дұрыс айту емес, өз ойыңды түсіндіре алу. Кейде ойыңды дұрыс жеткізе алмасаң, сені дұрыс түсінбейді».

Бұл жауаптар оқушылардың сөйлеуге деген метатанымдық көзқарасы (сөйлеуді таным мен қарым-қатынас құралы ретінде түсіну) қалыптаса бастағанын көрсетті.

4 кесте – Әңгімелесу нәтижелерінің салыстырмалы көрсеткіштері

Бағалау критерийі	Эксперименттік сынып (%)	Бақылау сыныбы (%)
Сөйлеуге деген уәждің жоғары болуы	80	45
Көпшілік алдында сөйлеу сенімділігі	70	38
Пікірін қорғау және дәлелдей алу қабілеті	68	42
Коммуникативтік рефлексия (өз сөзін бағалау қабілеті)	65	40
Диалогтік мәдениет (тыңдау және жауап қайтару)	73	50

Әңгімелесу нәтижелері көрсеткендей, эксперименттік топтағы оқушылардың сөйлеу мәдениеті мен әлеуметтік-коммуникативтік дағдылары айтарлықтай дамыды.

Олар:

- өз ойын ашық айтуға және негіздеуге үйренді;
- пікірталасқа қатысуда тыңдаушыны құрметтеу, сөз этикасын сақтау сияқты әлеуметтік нормаларды меңгерді;
- сөз арқылы эмоцияны білдіру мен өз көзқарасын мәдени түрде жеткізуге дағдыланды.

Психологиялық тұрғыдан алғанда, оқушылардың өзіндік сенімділігі, топ алдындағы белсенділігі және ішкі уәжі артты. Олар тілдесім әрекетін енді жай тапсырма емес, қарым-қатынас мәдениетінің негізгі формасы ретінде қабылдады. Осылайша, әңгімелесу нәтижелері педагогикалық-психологиялық ықпалдың тиімділігін нақты дәлелдеп, жоғары сынып оқушыларының сөзсаптамдық дамуының әлеуметтік және тұлғалық өлшемдерін айқындады.

Зерттеу жұмысының соңғы кезеңі – оқушылардың сөйлеу деңгейін анықтау және қалыптастырушы кезеңнен кейінгі нәтижелерді салыстыру болды.

Бұл кезеңнің мақсаты – жүргізілген педагогикалық және психологиялық ықпалдардың тиімділігін айқындап, оқушылардың сөздік қорының, логикалық және коммуникативтік қабілеттерінің даму деңгейін сапалық әрі сандық тұрғыда бағалау.

Бағалау келесі критерийлер бойынша жүргізілді:

Мазмұндық тереңдік – ойды ашу, нақты мысал келтіру, тақырыпты кеңінен қамту қабілеті.

Логикалық бірізділік – сөйлемдердің өзара байланысы мен құрылымдық жүйелілігі.

Лексикалық және грамматикалық байлық – сөздік қоры, синонимдер мен тұрақты тіркестерді қолдану, грамматикалық сауаттылық.

Бейнелілік пен тілдік әсерлілік – метафора, теңеу, салыстыру сияқты көркемдік құралдарды қолдану.

Коммуникативтік сенімділік – аудиториямен қарым-қатынас орнату, дауыс ырғағы, эмоциялық реңк және көзқарас айқындығы.

Осы бес бағыт бойынша эксперименттік және бақылау сыныптарының нәтижелері салыстырмалы түрде талданды (5-кесте).

5 кесте – Сөзсаптам деңгейінің қалыптасу нәтижелері

Деңгей	Сипаттамасы	Бақылау сыныбы (%)	Эксперименттік сынып (%)
Жоғары деңгей	Ойды терең, жүйелі жеткізеді, күрделі құрылымды сөйлемдер қолданады, мысалмен, дәлелмен сөйлеу дағдысы бар, метафоралық және бейнелі сөйлеу элементтерін еркін пайдаланады.	22	61
Орта деңгей	Ойын жеткізуде логикалық байланыстар сақталған, бірақ баяндау кей тұстарда жүйесіз, көркемдік элементтер сирек.	50	32
Төмен деңгей	Сөйлеу үзік, ой толық ашылмаған, сөздік қоры шектеулі, логикалық байланыс әлсіз, сөйлем қарапайым.	28	7

5-кестеде ұсынылған деректер эксперименттік және бақылау сыныптарындағы оқушылардың сөзсаптам деңгейінің қалыптасуындағы айқын айырмашылықтарды көрсетеді.

Эксперименттік сыныпта жоғары деңгейдегі оқушылардың үлесі 61%-ды құраса, бақылау сыныбында бұл көрсеткіш небәрі 22% деңгейінде қалып отыр. Бұл айырмашылық тілдесім әрекетіне негізделген оқыту әдістерінің оқушылардың сөйлеу мәдениетін жүйелі және терең дамытуға ықпал еткенін көрсетеді. Яғни, эксперименттік топтағы оқушылар өз ойын логикалық тұрғыдан дәлелдеп, күрделі құрылымдарды қолдану және бейнелі тілдік құралдарды пайдалану қабілеттерін едәуір жетілдірген.

Орта деңгей көрсеткіштері бойынша керісінше жағдай байқалады: бақылау сыныбында бұл деңгейдегі оқушылардың үлесі 50% болса, эксперименттік сыныпта 32%-ға дейін төмендеген. Бұл құбылыс эксперименттік топтағы оқушылардың бір бөлігінің орта деңгейден жоғары деңгейге ауысқанын көрсетеді. Яғни, оқыту барысында олардың сөйлеу дағдылары сапалық тұрғыда ілгері дамыған.

Төмен деңгейдегі көрсеткіштер де маңызды өзгерістерді көрсетеді. Эксперименттік сыныпта төмен деңгейдегі оқушылардың үлесі 7%-ды ғана құраса, бақылау тобында бұл көрсеткіш 28% деңгейінде сақталған. Бұл айырмашылық эксперименттік оқыту әдістерінің әлсіз сөйлеу дағдылары бар оқушыларға да оң әсер еткенін дәлелдейді.

Алынған нәтижелердің ғылыми негізділігін күшейту және эксперименттік ықпалдың тиімділігін дәлелдеу мақсатында деректерге статистикалық өңдеу жүргізілді.

Эксперименттік және бақылау топтарының көрсеткіштері арасындағы айырмашылықтардың мәнділігін анықтау үшін Стьюденттің t-критерийі қолданылды. Есептеу барысында әрбір бағалау критерийі бойынша топтардың орташа мәндері салыстырылып, алынған айырмашылықтардың кездейсоқ емес екендігі тексерілді. Нәтижелер көрсеткендей, эксперименттік топтағы сөйлеу белсенділігі, логикалық жүйелілік, коммуникативтік сенімділік және тілдік құралдарды қолдану деңгейі бақылау тобымен салыстырғанда статистикалық тұрғыдан мәнді жоғары болды ($p < 0,05$). Бұл тілдесім әрекетіне негізделген оқыту әдістерінің тиімділігін сандық тұрғыда растайды.

Сонымен қатар, оқушылардың сөйлеу дағдылары мен олардың әлеуметтік-коммуникативтік белсенділігі арасындағы өзара байланысты анықтау мақсатында корреляциялық талдау жүргізілді. Пирсон корреляция коэффициентін есептеу нәтижесінде сөйлеу деңгейі мен келесі көрсеткіштер арасында оң өзара байланыс анықталды:

– пікір айту белсенділігі ($r \approx 0,65$),

– көпшілік алдында сөйлеу сенімділігі ($r \approx 0,68$),

– диалогқа қатысу деңгейі ($r \approx 0,62$).

Бұл көрсеткіштер сөйлеу мәдениетінің дамуы оқушының әлеуметтік белсенділігі мен тұлғалық сенімділігімен тікелей байланысты екенін дәлелдейді.

Қосымша ретінде, қалыптастырушы кезеңге дейінгі және кейінгі нәтижелерді салыстыру арқылы ішкі динамика талданды. Эксперименттік топта жоғары деңгей көрсеткішінің 25%-дан 61%-ға дейін өсуі және төмен деңгейдің 20%-дан 7%-ға дейін төмендеуі айқын оң өзгерістерді көрсетті. Бұл өзгерістердің тұрақтылығы мен жүйелілігі педагогикалық ықпалдың нәтижелі болғанын дәлелдейді. Осылайша,

жүргізілген статистикалық талдау сапалық бақылау нәтижелерін толықтыра отырып, алынған деректердің сенімділігін, валидтілігін және жалпыламалық мүмкіндігін арттырды.

Үш айлық эксперимент барысында оқушылардың сөйлеу дағдыларының дамуы кезең-кезеңімен талданды.

Бірінші айда оқушылардың сөйлеу белсенділігінің бастапқы деңгейі анықталып, олардың көпшілігінде ойды жүйелі жеткізуде, дәлел келтіруде және көпшілік алдында сөйлеуде қиындықтар байқалды. Бұл кезеңде эксперименттік және бақылау топтарының көрсеткіштері шамалас болды.

Екінші айда эксперименттік топта оң өзгерістер байқала бастады: оқушылардың диалогқа қатысу белсенділігі артты, сұрақ қою және пікір білдіру жиілігі көбейді. Кейбір оқушыларда логикалық байланыстарды қолдану және өз ойын дәлелдеу дағдылары қалыптаса бастады. Бақылау тобында мұндай өзгерістер баяу және жүйесіз сипатта көрінді.

Үшінші айдың соңына қарай эксперименттік сыныпта сапалық серпіліс байқалды. Оқушылардың көпшілігі өз ойын еркін жеткізіп, аргументтер келтіруде сенімділік танытты, ал сөйлеудің бейнелілігі мен құрылымдық жүйелілігі айтарлықтай жақсарды. Бұл кезеңде төмен деңгейдегі оқушылардың бір бөлігі орта деңгейге, ал орта деңгейдегі оқушылар жоғары деңгейге ауысқаны тіркелді.

Осылайша, аралық өлшеулер нәтижелері сөйлеу дағдыларының дамуы біртіндеп, кезеңдік сипатта жүзеге асқанын көрсетті. Эксперименттік оқыту әдістері оқушылардың тілдік қабілеттерін бірден емес, жүйелі түрде, әр кезеңде күшейте отырып дамытқаны анықталды.

Тілдесім әрекетін жүйелі қолдану – жоғары сынып оқушыларының сөзсаптамын дамытудың ең нәтижелі жолдарының бірі болып табылды. Бұл әдістеме оқушының тек тілдік дағдыларын ғана емес, сонымен бірге ойлау мәдениетін, өзіндік пікірін, сенімділік пен жауапкершілік сезімін қалыптастыратыны анықталды. Педагогикалық бақылау нәтижелері көрсеткендей, 10-сынып оқушыларының сөйлеу деңгейі олардың әлеуметтік белсенділігі мен тұлғалық өз-өзіне сенімділігіне тікелей әсер етеді. Эксперименттік кезеңде байқағандай, сөйлеу қабілеті жоғары оқушылар тек сабақ барысында ғана емес, сонымен қатар жобалық, пікірталастық және сыныптан тыс іс-шараларда да көшбасшылық позиция ұстанды. Олар өз ойларын сенімді түрде жеткізіп, топ ішінде бастама көтеруге бейім болды, яғни тілдесім әрекеті олардың әлеуметтік әлеуетін арттырды. Керісінше, сөйлеу деңгейі орта және төмен оқушылардың белсенділігі шектеулі болды. Орта деңгейдегі оқушылар көбіне өздеріне таныс ортада ғана сөйлесуге бейім, жаңа немесе күрделі жағдайларда үнсіз қалуға тырысты. Бұл олардың қарым-қатынас аясын тарылтып, өз пікірін қорғау қабілетін әлсіретті. Ал сөйлеу қабілеті төмен оқушылар қарым-қатынаста тұйық, пікір білдіруден қашқақтайды. Мұндай оқушылар көбіне аудиторияда қобалжып, көпшілік алдында сөйлеуден қорқады. Нәтижесінде, олардың әлеуметтік беделі мен топтағы өз орнын сезіну деңгейі төмендегені байқалды.

Оқушының сөзсаптамын дамыту – білім беру жүйесіндегі ең күрделі әрі стратегиялық бағыттардың бірі. Себебі сөйлеу мәдениеті – адамның ойлау қабілеті, дүниетанымы, логикалық жүйесі мен әлеуметтік белсенділігінің айнасы. Сөйлеуді жетілдіру тек тіл үйретудің мақсаты ғана емес, ол тұлғаның интеллектуалдық және рухани дамуының негізгі шарты болып табылады. Сондықтан мектеп тәжірибесінде сөйлеуді дамыту жұмыстары жүйелі, мақсатты және тұлғаға бағытталған сипатта ұйымдастырылуы қажет.

Қазіргі білім беру парадигмасы оқытудың коммуникативтік бағытын басым ұстануды көздейді. Бұл – тіл үйренуді грамматикалық ережелерді жаттаумен шектеу емес, оны нақты өмірлік қарым-қатынас құралы ретінде меңгертуді білдіреді. Сабақ барысында оқушылардың өзара тілдесуі, пікір алмасуы, сұрақ қою мен жауап беру тәжірибесі басты назарда болуы тиіс. Мұндай тәсіл тілдік дағдыны механикалық жаттаудан емес, нақты қарым-қатынас қажеттілігінен тудырады. Оқушы сөйлеген сайын, ол өз ойын жүйелеуге, логикалық дәлелдеуге және эмоционалды тұрғыда жеткізуге машықтанады.

Сөйлеудің табиғилығын сақтау үшін мұғалім әр сабақты өмірлік жағдаятқа ұқсас тілдік орта ретінде құрастыруы маңызды. Мысалы, пікірталас ұйымдастыру, рөлдік жағдаят құру, өзекті қоғамдық мәселені талқылау немесе әдеби кейіпкердің әрекетін бағалау секілді тәсілдер оқушыларды еркін сөйлеуге, өз ұстанымын дәлелдеуге итермелейді. Мұндай тапсырмалар сөйлеу мәдениетін дамытумен қатар, оқушылардың әлеуметтік ойлауын, шешім қабылдау қабілетін де жетілдіреді.

Сөйлеу дағдыларын қалыптастыруда диалогтік және интерактивті оқыту әдістері ерекше рөл атқарады. «Пікіріңді дәлелде», «қарсы пікір айт», «миға шабуыл», «иә, бірақ...» секілді әдістер оқушыларды белсенді тыңдауға, дәлелмен сөйлеуге, өз ойын нақты әрі мәдени түрде жеткізуге үйретеді. Топтық пікірталас, дебат, жобалық жұмыс және ситуациялық тапсырмалар сөйлеуді тек тілдік шеңберде емес, әлеуметтік контексте дамытуға ықпал етеді. Бұл тәсілдер оқушылардың өз ойын аудитория алдында еркін жеткізуіне, пікірін қорғауына және сыныптағы коммуникациялық мәдениетті қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Жазбаша сөйлеу дағдыларын дамыту да назардан тыс қалмауы тиіс. Эссе, рефлексия, хат, шығармашылық баяндама сияқты жұмыстар оқушыларды ойын құрылымдауға, логикалық дәйектілік сақтауға және дәлелмен сөйлеуге баулиды. Жазбаша сөйлеу – оқушының тілдік қоры мен аналитикалық ойлауының көрсеткіші. Мұндай жұмыстар арқылы оқушы өз мәтінін талдап, рефлексия жасап, сөзді мақсатқа сай таңдауға дағдыланады. Егер мұғалім жазбаша жұмысты талқылауды сабақтың бөлігіне айналдырса, бұл кері байланыстың табиғи мәдениетін қалыптастырады.

Бүгінгі көпмәдениетті ортада тілдік білім берудің тағы бір маңызды бағыты – көптілді коммуникативтік дағдыларды дамыту. Қазақ, орыс және ағылшын тілдеріндегі қарым-қатынас үлгілерін салыстыра оқыту оқушының тілдік икемділігін арттырады, түрлі әлеуметтік ортада өз орнын табуға көмектеседі. Бұл тәсіл оқушылардың мәдениетаралық қарым-қатынасқа дайын болуын қамтамасыз етеді және олардың тілге деген қызығушылығын күшейтеді.

Сөйлеу мәдениетін дамытудың заманауи тетіктерінің бірі – цифрлық технологияларды пайдалану. Мультимедиялық презентациялар, бейнежоба немесе подкаст жазу, онлайн пікірталастар өткізу сияқты тапсырмалар оқушылардың сөйлеуін жаңа форматта дамытады. Мұндай жұмыс түрлері оқушылардың ақпараттық, шығармашылық және тілдік құзыреттілігін қатар дамыта отырып, олардың сөйлеу дағдысын өмірмен байланыстыра түседі. Мысалы, оқушы өз дауысы мен сөйлеу қарқынын бейнеталдау арқылы бақылап, өз кемшіліктерін түзете алады – бұл өзін-өзі дамыту мәдениетінің көрінісі.

Сөйлеу дағдыларын дамытуда басты тұлға – мұғалімнің сөйлеу мәдениеті. Мұғалімнің анық, мәнерлі және логикалық жүйелі сөзі оқушы үшін үлгі. Сыныптағы тілдік атмосфера еркін, қолдау көрсететін сипатта болуы керек. Мұғалім қателікті сынау емес, оны өсу мүмкіндігі ретінде көрсету арқылы оқушының сенімін арттыра алады. Егер бала өз ойын ашық айтуға қорықпаса, ол дамуға ұмтылады, сөйлеу әрекеті тұлғалық қажеттілікке айналады.

Сөйлеуді дамытудағы тағы бір маңызды аспект – бағалау мен кері байланыс мәдениеті. Оқушының сөзін бағалауда мұғалім тек қате іздеуге емес, ой мазмұнын, дәлелдердің қисындылығын, сөздік байлық пен бейнелілікті ескергені жөн. Дұрыс ұйымдастырылған кері байланыс оқушыны ынталандырып қана қоймай, оның өз дамуын түсінуге, тілдік сенімділігін арттыруға мүмкіндік береді.

Жалпы алғанда, сөйлеу дағдыларын дамыту жұмысы – оқушының рухани, интеллектуалдық және әлеуметтік әлеуетін ашудың маңызды құралы. Бұл бағыт жүйелі жүзеге асқан жағдайда, оқушы тек жақсы сөйлейтін емес, мәдениетті, өз пікірін негіздеп жеткізе алатын, өзгелермен тиімді қарым-қатынас орната білетін тұлғаға айналады. Сөйлеу мәдениеті – адамның ішкі мәдениетінің сыртқы көрінісі. Ал мектептің міндеті – сол ішкі әлеуетті ашып, қоғамға жауапты, ойлы, тілдік және азаматтық тұрғыдан жетілген жас ұрпақты тәрбиелеу.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері оқушының сөзсаптамын дамыту мәселесінің қазіргі қоғамда тек тілдік емес, әлеуметтік маңызының зор екенін айқындады. Сөйлеу мәдениеті – тұлғаның интеллектуалдық дамуы мен рухани кемелденуінің ғана емес, оның қоғаммен өзара байланысқа түсу қабілетінің де басты көрсеткіші. Мектеп қабырғасындағы тілдік тәжірибе – оқушының әлеуметтік қалыптасуы мен өзін-өзі тануының негізі.

Жүргізілген педагогикалық зерттеу барысында жоғары сынып оқушыларының сөйлеу дағдылары мен әлеуметтік белсенділігі арасында тікелей байланыс бар екені дәлелденді. Сөздік қоры бай, логикалық ойлауы дамыған оқушылар пікірталасқа белсенді қатысып, өз ұстанымын дәлелмен қорғауға бейім болды. Керісінше, сөйлеу белсенділігі төмен оқушыларда өз ойын еркін білдіру, тыңдаушымен байланыс орнату және әлеуметтік ортада өзін сенімді ұстау қиындықтары байқалды. Бұл сөйлеу қабілетінің жеке тұлғаның әлеуметтік беделі мен өзін-өзі бағалауына әсер ететінін көрсетті.

Мүдделер қақтығысы: Авторлар мүдделер қақтығысының жоқ екенін мәлімдейді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1 **Маралбек Е. Ахмет Байтұрсынұлының «Тіл-құрал» еңбегіндегі қазақ емле ережелерінің құрылымдық ерекшелігі және оның ғылыми негізі** [Мәтін] / Е. Маралбек // Аль-Фараби. – 2022. – Т. 80. – № 4. – Б. 89-105. https://doi.org/10.48010/2022.4/1999-5911.08.

2 **Hussein B.A.S., Abushihab I. A critical review of Ferdinand de Saussure's linguistic theory** [Text] / B.A.S. Hussein, I. Abushihab // Studies in Literature and Language. – 2014. – Vol. 8, no. 1. – P. 57-59.

3 **Di Camargo I., de Souza F.M., da Silva V.A. Possible paths for understanding human sciences with Mikhail Bakhtin** [Text] / I. Di Camargo, F.M. de Souza, V.A. da Silva // Open Minds International Journal. – 2020. – Vol. 1, no. 1. – P. 1-7. https://doi.org/10.47180/OMIJ.V1I1.13.

4 **van der Veer R., Zavershneva E. The final chapter of Vygotsky's Thinking and Speech: A reader's guide** [Text] / R. van der Veer, E. Zavershneva // Journal of the History of the Behavioral Sciences. – 2018. – Vol. 54, no. 2. – P. 101-116. https://doi.org/10.1002/jhbs.21893.

5 **Ufimtseva N.V. Language, Consciousness, Culture in the Theory of Speech Activity** [Text] / N.V. Ufimtseva // Languages and Migration in a Globalized World. – 2020. – P. 434-440.

6 **Borsboom D. Theory construction methodology: A practical framework for building theories in psychology** [Text] / D. Borsboom // Perspectives on Psychological Science. – 2021. – Vol. 16, no. 4. – P. 756-766. https://doi.org/10.1177/1745691620969647.

7 **Logan R.M., Johnson C.E., Worsham J.W. Development of an e-learning module to facilitate student learning and outcomes** [Text] / R.M. Logan, C.E. Johnson, J.W. Worsham // Teaching and Learning in Nursing. – 2021. – Vol. 16, no. 2. – P. 139-142. https://doi.org/10.1016/j.teln.2020.10.007.

8 **Cox N. Reclaiming Conversation: the Power of Talk in a Digital Age| Book Review** [Text] / N. Cox // eJournal of Public Affairs. – 2021. – Vol. 10, no. 1. – P. 5-7.

9 **Kafai Y.B., Burke Q. Connected gaming: What making video games can teach us about learning and literacy** [Text] / Y.B. Kafai, Q. Burke // Mit Press. – 2024.

10 **Harari Y.N. 21 Lessons for the 21st Century** [Text] / Y.N. Harari. – Random House. – 2019, 416 p.

11 **Chernigovskaya T.V. Biology, environment, and culture: From animal communication to human language and cognition** [Text] / T.V. Chernigovskaya // Bulletin of St. Petersburg State University. – 2020. – Vol. 36, iss. 1. – P. 157-170. https://dx.doi.org/10.21638/SPBU17.2020.113.

12 **Woolard K.A. Language ideology** [Text] / K.A. Woolard **//** The international encyclopedia of linguistic anthropology. – 2020. – P. 1-21.

13 **Oral U. Netiquette: Fundamentals of etiquette in digital communication** [Text] / U. Oral // European Journal of Theoretical and Applied Sciences. – 2023. – Vol. 1, no. 5. – P. 833-847. https://doi.org/10.59324/ejtas.2023.1(5).70.

14 **Lewiński M. Norms of public argument: A speech act perspective** [Text] / M. Lewiński // Topoi. – 2023. – Vol. 42, no. 2. – P. 349-356. https://doi.org/10.1007/s11245-023-09918-1.

REFERENCES:

1 **Maralbek E. Akhmet Bajtursynulynyn «Til-kural» enbegindegi kazak emle erezhelerinin kurylymdyk ereksheligi zhane onyn gylymi negizi** [Structural features of the rules of Kazakh spelling in the work "til-tool" by Akhmet Baitursynov and its scientific basis]. *Al'-Farabi*, 2022, vol. 80, no. 4, pp. 89-105. https://doi.org/10.48010/2022.4/1999-5911.08. (In Kazakh)

2 **Hussein B.A.S., Abushihab I. A critical review of Ferdinand de Saussure's linguistic theory.** *Studies in Literature and Language*, 2014, vol. 8, no. 1, pp. 57-59.

3 **Di Camargo I., de Souza F.M., da Silva V.A. Possible paths for understanding human sciences with Mikhail Bakhtin.** *Open Minds International Journal*, 2020, vol. 1, no. 1, pp. 1-7. https://doi.org/10.47180/omij.v1i1.13.

4 **van der Veer R., Zavershneva E. The final chapter of Vygotsky's thinking and speech: A reader's guide.** *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 2018, vol. 54, no. 2, pp. 101-116. https://doi.org/10.1002/jhbs.21893.

5 **Ufimtseva N.V. Language, Consciousness, culture in the theory of speech activity.** *Languages and Migration in a Globalized World*, 2020, pp. 434-440.

6 **Borsboom D. et al. Theory construction methodology: A practical framework for building theories in psychology.** *Perspectives on Psychological Science*, 2021, vol. 16, no. 4, pp. 756-766. https://doi.org/10.1177/1745691620969647.

7 **Logan R.M., Johnson C.E., Worsham J.W. Development of an e-learning module to facilitate student learning and outcomes.** *Teaching and Learning in Nursing*, 2021, vol. 16, no. 2, pp. 139-142. https://doi.org/10.1016/j.teln.2020.10.007.

8 **Cox N. Reclaiming conversation: the power of talk in a digital age. Book review.** *eJournal of Public Affairs*, 2021, vol. 10, no. 1, pp. 5-7.

9 **Kafai Y.B., Burke Q. Connected gaming: What making video games can teach us about learning and literacy.** Mit Press, 2024.

10 **Harari Y.N. 21 Lessons for the 21st Century.** *Random House*, 2019, 416 p.

11 **Chernigovskaya T.V. Biology, environment, and culture: From animal communication to human language and cognition.** *Vestnik of Saint Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies*, 2020, vol. 36, iss. 1, pp. 157-170. https://dx.doi.org/10.21638/SPBU17.2020.113.

12 **Woolard K.A. Language ideology.** *The international encyclopedia of linguistic anthropology*, 2020, pp. 1-21.

13 **Oral U. Netiquette: Fundamentals of etiquette in digital communication.** *European Journal of Theoretical and Applied Sciences*, 2023, vol. 1, no. 5, pp. 833-847. https://doi.org/10.59324/ejtas.2023.1(5).70.

14 **Lewiński M. et al. Norms of public argument: A speech act perspective.** *Topoi,* 2023, vol. 42, no. 2, pp. 349-356. https://doi.org/10.1007/s11245-023-09918-1.

Жіберілген күні: 14 мамыр 2026 ж. **Қабылданған күні:** 16 маусым 2026 ж.
Жарияланған күні: 30 қыркүйек 2026 ж.

Авторлар туралы мәліметтер:

Кайырбаева Жазира Куатбековна – сениор-лектор, докторант, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Қазақстан Республикасы, 070002 Өскемен қ., 30-шы Гвардиялық дивизия көш. 34, тел.: 87079907615, e-mail: zhazok-29@mail.ru.*

Рахметова Райгуль Садуакасовна – педагогика ғылымдарының докторы, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 050010, Алматы қ., Достық даңғ. 13, тел.: 87051812327, e-mail: raigul.67@mail.ru.

Кайырбаева Жазира Куатбековна – сениор-лектор, докторант, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, Республика Казахстан, 070002 г. Усть-Каменогорск, ул. 30-й Гвардейской дивизии, 34, тел.: 87079907615, e-mail: zhazok-29@mail.ru.*

Рахметова Райгуль Садуакасовна – доктор педагогических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, 050010 г. Алматы, просп. Достык 13, тел.: 87051812327, e-mail: raigul.67@mail.ru.

Kaiyrbayeva Zhazira Kuatbekovna – Senior Lecturer, PhD student, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Republic of Kazakhstan, 070002, Ust-Kamenogorsk, 34 30-ya Gvardeiskaya Diviziya Str., tel.: 87079907615, e-mail: zhazok-29@mail.ru.*

Rakhmetova Raigul Saduakassovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 050010, Almaty, 13 Dostyk Ave., tel.: 87051812327, e-mail: raigul.67@mail.ru.

МРНТИ 14.35.07
УДК 378.147.88
https://doi.org/10.52269/SEPT2632129

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТОВ КАЗАХСТАНА И ФИНЛЯНДИИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Калимова А.Д. – PHD, руководитель образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, г. Павлодар, Республика Казахстан.*

Жекибаева Б.А. – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального обучения, Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Республика Казахстан.

Жапарова Б.М. – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, декан высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, г. Павлодар, Республика Казахстан.

Балабеков К.А. – старший преподаватель, кафедра изобразительного искусства и дизайна, Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Республика Казахстан.

В статье рассматривается проблема сформированности профессиональной готовности преподавателей высшей школы Казахстана и Финляндии к осуществлению смешанного обучения. Цель исследования заключается в сравнительном анализе уровней профессиональной готовности преподавателей вузов двух стран к использованию смешанного формата обучения. Методология исследования основывалась на компонентной модели профессиональной готовности, включающей ценностный, содержательный и деятельностный компоненты. Для получения эмпирических данных использовались методы анкетирования, диагностики профессионально-ориентированных заданий, а также контент-анализ силлабусов дисциплин. В исследовании приняли участие 342 преподавателя трех университетов. В состав выборки вошли преподаватели НАО «Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғулан» – 148 респондентов, НАО «Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова» – 82 участника и 112 преподавателей University of Jyväskylä. Результаты исследования свидетельствуют о том, что при наличии позитивного отношения к смешанному обучению значительная доля, преподавателей демонстрирует недостаточный уровень профессиональной готовности, преимущественно ценностного компонента. При этом преподаватели University of Jyväskylä показали более высокие показатели по содержательному и деятельностному компонентам. Вместе с тем, преподаватели казахстанских вузов чаще вовлечены в разработку и внедрение курсов, реализуемых в смешанном формате. Результаты исследования послужили основанием для разработки рекомендаций, направленных на совершенствование системы профессиональной подготовки преподавателей в условиях расширения смешанного обучения. Отдельные этапы исследования были реализованы в рамках научной стажировки в University of Jyväskylä, Finland.

Ключевые слова: *смешанное обучение, профессиональная готовность, преподаватели высшей школы, Казахстан, Финляндия, цифровая педагогика, обучающиеся.*

ҚАЗАҚСТАН ЖӘНЕ ФИНЛЯНДИЯ УНИВЕРСИТЕТТЕРІ ОҚЫТУШЫЛАРЫНЫҢ АРАЛАС ОҚЫТУДЫ ҚОЛДАНУҒА КӘСІБИ ДАЯРЛЫҒЫ

Калимова А.Д. – PhD, педагогика жоғары мектебінің «Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасының жетекшісі, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы.*

Жекибаева Б.А. – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» кафедрасының профессоры, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, Қарағанды қ., Қазақстан Республикасы.

Жапарова Б.М. – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, педагогика жоғары мектебінің деканы, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы.

Балабеков К.А. – аға оқытушы, Бейнелеу өнері және дизайн кафедрасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық Зерттеу университеті, Қарағанды қ., Қазақстан Республикасы.

Мақалада Қазақстан мен Финляндияның жоғары мектебі оқытушыларының аралас оқытуды жүзеге асыруға кәсіби дайындығын қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Зерттеудің мақсаты екі елдің жоғары оқу орындары оқытушыларының аралас оқыту форматын пайдалануға кәсіби дайындық деңгейлерін салыстырмалы талдау болып табылады. Зерттеу әдістемесі құндылық, мазмұндық және белсенділік компоненттерін қамтитын кәсіби дайындықтың компоненттік моделіне негізделген. Эмпирикалық деректерді алу үшін сауалнама әдістері, кәсіби бағдарланған тапсырмаларды диагностикалау, силлабустарының контент-талдауы қолданылды. Зерттеуге үш университеттің 342 оқытушысы қатысты. Іріктеме құрамына Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті оқытушылары 148 респондент, Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті 82 қатысушы және University of Jyväskylä 112 оқытушысы кірді. Зерттеу нәтижелері аралас оқытуға оң көзқарас болған кезде мұғалімдердің едәуір бөлігі кәсіби дайындықтың жеткіліксіз деңгейін, негізінен құндылық компонентін көрсететіндігін көрсетеді. Сонымен қатар, Jyväskylä университетінің оқытушылары мазмұнды және белсенді компоненттер бойынша жоғары көрсеткіштерді көрсетті. Қазақстандық жоғары оқу орындарының оқытушылары аралас форматта іске асырылатын курстарды әзірлеуге және енгізуге жиі тартылады. Зерттеу нәтижелері аралас оқытуды кеңейту жағдайында оқытушыларды кәсіби даярлау жүйесін жетілдіруге бағытталған ұсыныстарды әзірлеуге негіз болды. Зерттеудің жекелеген кезеңдері Finland, Jyväskylä университетінде ғылыми тағылымдама аясында жүзеге асырылды.

Түйінді сөздер: *аралас оқыту, кәсіби дайындық, жоғары мектеп оқытушылары, Қазақстан, Финляндия, цифрлық педагогика, білім алушылар.*

PROFESSIONAL READINESS OF UNIVERSITY TEACHERS IN KAZAKHSTAN AND FINLAND TO USE BLENDED LEARNING

Kalimova A.D. – PhD, Head of the "Pedagogy and methods of primary education" educational program, Higher School of Pedagogy, Alkey Margulan Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.*

Zhekibayeva B.A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of pedagogy and methods of primary education, Karaganda Buketov University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

Zhaparova B.M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Higher School of Pedagogy, Alkey Margulan Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.

Balabekov K.A. – Senior Lecturer, Department of fine arts and design, Karaganda Buketov University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

The article deals with the problem of the formation of professional readiness of teachers of higher education in Kazakhstan and Finland for the implementation of blended learning. The purpose of the study is to compare the levels of professional readiness of university teachers in the two countries to use a mixed learning format. The research methodology was based on a model of professional readiness that includes value, content, and activity components. To obtain empirical data, methods of questioning, diagnostics of professionally oriented tasks, as well as content analysis of syllabuses of disciplines were used. The study involved 342 teachers from three universities. The sample included teachers of Alkey Margulan University 148 respondents, Buketov Karaganda University, 82 participants, and 112 teachers of the University of Jyväskylä. The study results indicate that in the presence of a positive attitude towards blended learning, a significant proportion of teachers demonstrate an insufficient level of professional readiness, mainly the value component. At the same time, the teachers of the University of Jyväskylä showed higher performance in terms of content and activity components. The results of the study served as the basis for the development of recommendations aimed at improving the teacher training system in the context of the expansion of blended learning. The individual stages of the research were implemented as part of a scientific internship at the University of Jyväskylä, Finland.

Keywords: *blended learning, professional readiness, higher school teachers, Kazakhstan, Finland, digital pedagogy, students.*

Введение. Цифровая трансформация высшего образования существенно изменила содержание педагогического процесса. Цифровые технологии способствуют расширению возможностей

организации педагогического процесса, изменяют способы доступа к образовательному процессу, что обуславливает необходимость развития цифровых компетенций педагогических кадров. Развитие и применение цифровых платформ, внедрение искусственного интеллекта привели к тому, что традиционная модель преподавания постепенно уступает гибким форматам обучения. Одним из актуальных направлений модернизации высшего образования признано смешанное обучение, которое объединяет очное взаимодействие преподавателя и обучающихся с цифровыми образовательными возможностями. В Казахстане развитие цифровой образовательной среды и повышение цифровой грамотности педагогов рассматриваются в качестве модернизации процесса обучения.

В рамках реализации приоритетных направлений государственной образовательной политики последовательно развиваются цифровая инфраструктура, цифровые образовательные ресурсы, смешанный формат обучения. Анализ актуальной нормативно-правовой литературы по проблеме исследования показал, что в Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования РК на 2023-2029 годы одной из приоритетных задач в обеспечении качественного образования обозначено формирование цифровой образовательной среды, а также повышение цифровой грамотности педагогов [1]. Вместе с тем, применение смешанного обучения определяется не только наличием цифровой инфраструктуры, но и профессиональной готовностью педагогов, включая их мотивационную, содержательную и деятельностную готовность к реализации соответствующих практик. Особую актуальность данный аспект приобретает в условиях национальных моделей развития высшего образования. Несмотря на общие тенденции цифровизации, страны существенно отличаются по уровню подготовки преподавателей к инновационным педагогическим практикам. Следовательно, профессиональная готовность преподавателей требует институционального функционирования системы высшего образования. В этом контексте значительный научный интерес представляет сравнительный анализ опыта Казахстана и Финляндии. В этой связи, проблема оценки профессиональной готовности преподавателей к реализации смешанного обучения приобретает особую значимость.

Целью проведенного исследования являлся сравнительный анализ уровней профессиональной готовности преподавателей университетов двух стран к использованию смешанного формата обучения. Для достижения этой цели поставлены следующие исследовательские задачи:

1. Теоретически обосновать и структурировать компоненты профессиональной готовности преподавателей к использованию смешанного обучения.
2. Разработать и апробировать диагностический инструментарий, позволяющий оценить сформированность уровней готовности.
3. Сравнить уровень профессиональной готовности преподавателей университетов Казахстана и Финляндии к использованию смешанного обучения.
4. Сформировать рекомендации по совершенствованию профессиональной готовности преподавателей в условиях внедрения смешанных форм обучения.

Обзор литературы. Анализ исследований показывает ограниченность работ, а также практически полное отсутствие сопоставительных исследований, позволяющих выявить национально-специфические особенности и системные барьеры, препятствующие эффективному внедрению смешанного обучения в университетскую практику. Отметим, что начиная с 1990-х годов в системе высшего образования активно развивается модель смешанного обучения, основанная на педагогически обоснованной интеграции очного обучения и цифровых образовательных технологий. Данный подход предполагает сочетание аудиторного взаимодействия и онлайн-компонентов, обеспечивающее вариативность образовательных траекторий. В обобщенном понимании, смешанное обучение определяется как «образовательный подход, интегрирующий цифровые ресурсы и онлайн-технологии с элементами очного обучения и непосредственного педагогического взаимодействия» [2].

В ряде зарубежных исследований смешанное обучение рассматривается как образовательная модель, направленная на повышение гибкости, доступности и качества обучения за счет рационального объединения традиционных и онлайн-форматов. Так, J. Hill, K. Smith подчеркивают потенциал данного обучения как инструмента оптимизации образовательного процесса и расширения педагогических возможностей преподавателя [3].

Казахстанские исследователи также акцентируют внимание на многоаспектности этой формы обучения. По мнению М.С. Балгановой, Э.Т. Адыбековой, Х.И. Булбул, смешанное обучение включает системное взаимодействие преподавателя и обучающихся, самостоятельную работу студентов на основе онлайн-платформ, а также активную познавательную и информационно-поисковую деятельность. Совокупность этих компонентов формирует образовательную среду, ориентированную на обеспечение содержательного разнообразия учебного материала [4].

С позиции результатов обучения, смешанное обучение рассматривается как фактор индивидуализации и развития субъектной позиции обучающихся. Так, исследователи Н.Б. Мухамбеталина, Л.Е. Дальбергенова, А.М. Есенгалиева, Е.Н. Приступа подчеркивают его влияние на формирование навыков самостоятельной учебной деятельности, достижение более высоких образовательных результатов, и как следствие, повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда [5].

Отметим, что смешанное обучение не следует рассматривать исключительно как технологи-

ческий тренд. Оно представляет собой педагогическую стратегию, способную адекватно отвечать на вызовы и трансформации образования. Эмпирические данные, представленные в исследованиях A.A. Truitt, H. Ku, свидетельствуют о положительном восприятии элементов смешанного обучения даже обучающимися младшего школьного возраста. Авторы акцентируют внимание на необходимости гибкого внедрения данной модели, возрастной адаптации учебных заданий [6].

Вместе с тем, отмечается неоднозначность эффективности смешанного обучения. Wong B.T.M. с соавторами указывают, что результативность во многом определяется социокультурным контекстом, уровнем цифровой грамотности обучающихся, а также уровнем готовности преподавателей к использованию цифровых инструментов. Существенную роль играют состояние технической инфраструктуры и степень адаптации содержания дисциплин к целевой аудитории. В этом контексте смешанное обучение требует комплексного подхода, учитывающего педагогические, технологические и социокультурные параметры образовательной среды [7].

Результаты исследования B.B. Alrasheedy подтверждают, что смешанное обучение способствует развитию самостоятельности обучающихся и снижению уровня учебной тревожности за счет гибкости онлайн-среды. Кроме того, разнообразие цифровых инструментов положительно влияет на вовлеченность обучающихся в образовательный процесс [8].

Сходные выводы представлены в работах J.A. A1-Ghoweri, M.S. A1-Zboun, которые подчеркивают, что внедрение смешанных форм обучения способствуют росту учебной мотивации, развитию автономности обучающихся, углублению понимания учебного материала благодаря мульти-модальности представления информации [9].

В исследовании А. Исатаевой, А. Нурбаевой, С. Кошар выявлено, что методически организованное внедрение смешанных образовательных технологий оказывает значимое влияние на развитие речевых навыков обучающихся. Полученные авторами экспериментальные данные свидетельствуют о значительном повышении показателей речевой связности, языкового разнообразия [10].

Проведенный анализ источников литературы позволяет заключить, что эффективность смешанного обучения обусловлена совокупностью взаимосвязанных факторов, включающих профессиональную готовность преподавателей, уровень развития цифровой инфраструктуры, готовность обучающихся. В настоящем исследовании профессиональная готовность рассматривается как интегративная характеристика, проявляющаяся во взаимосвязи ценностно-мотивационного, содержательного и деятельностного компонентов. Такой подход соотносится с положениями о профессионально личностном развитии педагога [12] и педагогической рефлексии [13]. Вместе с тем, в рассмотренных источниках литературы недостаточно представлены сопоставительные эмпирические исследования, в которых профессиональная готовность преподавателей к смешанному обучению проявляется через взаимосвязанные компоненты и оценивается на основе комплекса диагностик. Это определило направления настоящего исследования. Важно отметить, что смешанное обучение способствует результативности в тех случаях, когда оно не подменяет традиционное обучение, а органично соединяет сильные стороны с возможностями электронных форматов, создавая условия для осмысленного обучения.

Материалы и методы. Методологическую основу исследования составил комбинированный подход. Он предполагает интеграцию количественных и качественных методов сбора и анализа эмпирических данных. Такой подход позволил обеспечить рассмотрение изучаемого феномена. В рамках исследования были применены методы:

– анкетирование, ориентированное на выявление уровня профессиональной готовности преподавателей к применению смешанного обучения;

– диагностические задания, включающие анализ педагогических ситуаций и проектирование фрагментов учебного занятия в смешанном формате;

– контент-анализ силлабусов дисциплин, с целью определения степени представленности элементов смешанного обучения.

Научная новизна исследования заключается в апробации и внедрении диагностического инструментария, состоящего из анкеты, комплекса диагностических заданий и контент анализа силлабусов дисциплин.

Количественные данные, полученные в ходе анкетирования и контент-анализа, обрабатывались с применением методов описательной статистики. Качественные данные, полученные на основе выполнения диагностических заданий, анализировались по заранее определенным критериям, отражающим наличие практического опыта реализации смешанного обучения. Особое внимание было уделено проверке валидности и надежности используемого диагностического инструментария. До начала основного этапа исследования была проведена его апробация на пилотной выборке, включающей 15 преподавателей. Надежность анкеты подтверждена высоким значением коэффициента внутренней согласованности Кронбаха ($\alpha = 0{,}84$). Это свидетельствует о согласованности измерительных шкал. Валидность диагностических заданий обеспечивалась с помощью экспертной оценки с привлечением трех экспертов в области цифровой педагогики.

Опытно-педагогическое исследование осуществлялось в течение 2025-2026 учебного года. В исследовании была сформирована выборка общей численностью 342 преподавателя. В состав

выборки вошли преподаватели НАО «Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғулан» (г. Павлодар, Казахстан) 148 респондентов, НАО «Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова» (г. Караганда, Казахстан) 82 участника и 112 преподавателей University of Jyväskylä (The city of Jyvaskyla, Finland).

Проведение исследования осуществлялись в соответствии с положениями Этического кодекса исследователей в области образования [11]. На всех этапах работы были обеспечены соблюдение принципов добровольного участия респондентов, конфиденциальности, что гарантировало корректность процедур сбора и интерпретации данных.

Результаты и обсуждение. В соответствии с целью, задачами исследования был осуществлен анализ профессиональной готовности преподавателей университетов к реализации смешанного обучения. Концептуальной основой анализа структуры профессиональной готовности послужила модель, разработанная Л.М. Митиной [12], дополненная теоретическими положениями В.В. Серикова [13]. Данная модель профессиональной готовности включает ценностно-мотивационный, когнитивный (содержательный) и операционально-деятельностный компоненты. Для целостной интерпретации результатов использовалась компонентная модель профессиональной готовности, позволившая рассматривать изучаемы феномен как взаимосвязь мотивационных, содержательных и деятельностных характеристик.

В структуре профессиональной готовности преподавателей Павлодарского педагогического университета имени Әлкей Марғулан, Карагандинского национального исследовательского университета имени академика Е.А. Букетова, University of Jyväskylä к использованию смешанного обучения были выделены три взаимосвязанных компонента: ценностный, содержательный и деятельностный. На основе их анализа были определены характеристики высокого, среднего и низкого уровней сформированности профессиональной готовности.

С целью определения уровней профессиональной готовности преподавателей университетов к использованию смешанного обучения был подобран комплекс методик, ориентированный на оценку структурных компонентов (табл. 1).

Таблица 1 – Комплекс методик для определения уровней профессиональной готовности преподавателей к использованию смешанного обучения

Диагностируемый компонент	**Диагностируемый показатель**	**Инструменты диагностики**
Ценностный компонент	Мотивация к использованию смешанного обучения, отношение к смешанному обучению	Анкета
Содержательный компонент	Знания о моделях смешанного обучения	Диагностические задания
Деятельностный компонент	Умения и навыки использования смешанных форм обучения, практический опыт применения	Контент-анализ силлабусов дисциплин
Примечание: составлено авторами на основе результатов исследования		

Анкетирование проводилось с использованием сервиса Google Forms, что обеспечило оперативность сбора и корректность обработки данных. Анкета включала вопросы, направленные на выявление уровня профессиональной готовности преподавателей к использованию смешанного обучения, степени владения цифровыми платформами, а также отношения респондентов к интеграции онлайн-компонентов в педпроцесс высшей школы. Результаты анкетирования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты анкетирования участников исследования

Вопрос	**Варианты ответов**	**ППУ, КарНИУ**	**University of Jyväskylä**
Как вы оцениваете актуальность смешанного обучения в системе высшего образования?	Очень актуально	31,2%	39,4%
	Хорошо	44,9%	35,2%
	Довольно актуально	21,3%	15,4%
	Неактуально	2,6%	10,0%
Насколько вы уверены в своей способности применять смешанное обучение?	Убежден	24,9%	35,2%
	Уверен	48,7%	40,8%
	Несколько уверен	18,1%	15%
	Не уверен	8,3%	10%

Продолжение таблицы 2

Что мотивирует вас применять смешанное обучение?	Повышение эффективности обучения	57,3%	51,6%
	Интерес обучающихся	31,2%	42,4%
	Возможность дифференциации заданий	11,5%	12%
	Административные требования	0%	0%
Что мешает широкому применению смешанного обучения в вашем вузе?	Недостаточная техническая база	40%	45%
	Отсутствие методической поддержки	35,3%	35,7%
	Неуверенность в результатах	24,7%	19,3%
Как вы оцениваете свою способность планировать смешанное обучение?	Отлично	25,1%	35,2%
	Хорошо	49,2%	41,4%
	Довольно хорошо	18,7%	19,8%
	Нуждается в улучшении	7%	3,6%
Какие цифровые платформы вы используете для реализации смешанного обучения?	Moodle	32,7%	41,9%
	Zoom/Google Meet	43,3%	40,1%
	Google Classroom	21,1%	16,2%
	Другое	2,9%	1,8%
Какие методы обучения вы считаете наиболее эффективными для реализации смешанного обучения в вашей практике?	Перевернутое обучение	20,8%	15,9%
	Проектная деятельность	25,4%	30,3%
	Проблемное обучение	25,7%	25,2%
	Интерактивные лекции с цифровыми элементами	28,1%	28,6%
Какие элементы обязательно должны присутствовать в курсе, реализуемом в формате смешанного обучения?	Онлайн-модули с учебным контентом	66,4%	61,3%
	Лекции, практические занятия	25,4%	31,2%
	Интерактивные задания в цифровой среде	8,2%	7,5%
	Самостоятельная работа студентов	0%	5%
Имеете ли вы опыт проектирования учебных дисциплин в смешанном формате?	Да, самостоятельно разрабатывал(а) курс	42,6%	46,3%
	Да, участвовал(а) в команде разработчиков	35,7%	30,1%
	Нет, но хотел(а) бы попробовать	14,1%	13,8%
	Нет, не планирую	7,6%	9,8%
Какова доля онлайн-элементов в вашем текущем преподавании?	менее 25%	39,1%	41,6%
	около 25-50%	45,4%	40,8%
	около 51-75%	11,4%	12,3%
	более 75%	4,1%	5,3%
Примечание: составлено авторами на основе результатов анкетирования.			

Анализ результатов анкетирования показал, что 75% опрошенных участников рассматривают смешанный формат как востребованное направление системы высшего образования. Среди преподавателей University of Jyväskylä 39,4% респондентов оценили смешанное обучение как «очень актуальное», что свидетельствует о высокой степени принятия инновационных технологий. 44,9% преподавателей ППУ и КарНИУ выбирали вариант «актуально», демонстрируя позитивное отношение к смешанному формату обучения и менее выраженную готовность к его применению.

Полученные результаты позволили определить мотивы обращения преподавателей к данному обучению. Так, значимым фактором респонденты определяли стремление повысить эффективность педпроцесса. Такой ответ представили 57,3% преподавателей ППУ, КарНИУ и 51,6% педагогов University of Jyväskylä. Следующей по значимости причиной оказался интерес обучающихся к применению цифровых технологий, который отметили 31,2% и 42,4% участников соответственно. Это позволяет сделать вывод, что переход к применению смешанного обучения в большей степени обусловлен внутренней профессиональной мотивацией педагогов.

Далее анализ используемых цифровых инструментов показал, что среди преподавателей двух казахстанских вузов и University of Jyväskylä наиболее востребованными средствами смешанного

обучения являются платформы ZOOM и Google Meet. Их используют 43,3% педагогов ППУ, КарНИУ и 40,1% преподавателей University of Jyväskylä. Системой обучения Moodle пользуются 32,7% преподавателей ППУ, КарНИУ и 41,9% финских педагогов, что свидетельствует о сходстве технологической базы смешанного обучения. Эти данные позволяют говорить о сходстве используемых цифровых инструментов, но не дают оснований непосредственно оценивать различия национальных образовательных систем.

Полученные результаты позволили охарактеризовать следующие компоненты готовности преподавателей к смешанному обучению:

– Ценностный компонент профессиональной готовности преподавателей демонстрирует положительное отношение к смешанному обучению;

– Содержательный компонент профессиональной готовности преподавателей указывает на имеющийся теоретический уровень основ смешанного обучения;

– Деятельностный компонент способствует определению практического опыта использования смешанного обучения.

Для определения исходного состояния деятельностного компонента нами были применены авторские диагностические задания, которые состояли из описания педагогической ситуации и проектирования фрагмента урока в формате смешанного обучения. Данные задания выполнялись с помощью онлайн платформы «Typeform», что обеспечило удобство обработки данных. Результаты полученных данных представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты деятельностного компонента профессиональной готовности преподавателей к смешанному обучению (n=342)

Респонденты	Теоретические задания об основах смешанного обучения	Анализ педагогических ситуаций	Проектирование фрагмента занятия (лекция\практика)
ППУ, КарНИУ	28,9%	49,3%	21,8%
University of Jyväskylä	30,8%	41,1%	28,1%

Анализ диагностических заданий свидетельствует о том, что респонденты обеих выборок успешно справились с предложенными заданиями. У преподавателей сформированы аналитические умения. Вместе с тем, способности самостоятельно разрабатывать фрагменты занятий с элементами смешанного обучения требует дальнейшей методической поддержки, усиления практико-ориентированной подготовки в программах повышения квалификаций.

Необходимо отметить, что результаты контент-анализа силлабусов дисциплин показали фрагментарное применение смешанного обучения. В большинстве курсов применятся цифровые инструменты, платформы для онлайн взаимодействия. При этом системного подхода к организации смешанного обучения не наблюдается. Контент-анализ в данном случае использовался как дополнительный источник данных о практике и не интерпретировался как прямое измерение индивидуальных умений и навыков каждого преподавателя. Сравнительный анализ результатов диагностических заданий представлен в таблице 4, что позволяет комплексно оценить, как теоретическую подготовленность преподавателей, так и уровень практического внедрения смешанных форм обучения в образовательной среде университетов (табл. 4).

Таблица 4 – Результаты диагностических заданий

Диагностируемый показатель	ППУ, КарНИУ	University of Jyväskylä
Использование цифровых образовательных ресурсов	44,3%	51,2%
Реализация структурированного формата смешанного обучения с организованными этапами взаимодействия	31,1%	28,9%
Применение онлайн оценивания, форм контроля	24.6%	22,3%

Показатель, отражающий степень реализации формата смешанного обучения, включающего сочетание онлайн и офлайн компонентов и этапы взаимодействия, оказался выше у 31,1% преподавателей казахстанских вузов по сравнению с 28,9% преподавателей университета Финляндии. Полученные данные характеризуют особенности практики преподавателей вузов и могут служить основанием для дальнейшего анализа организации смешанного обучения.

Анализ данных показал, что наиболее выраженным аспектом деятельностного компонента профессиональной готовности преподавателей в ППУ, КарНИУ и University of Jyväskylä является использование цифровых ресурсов. Данный показатель достиг 51,2 % преподавателей University of Jyväskylä и

44,3% у педагогов ППУ, КарНИУ. Это свидетельствует о высоком уровне цифровизации педпроцесса и наличии соответствующей технической инфраструктуры. При этом преподаватели University of Jyväskylä в большей степени интегрируют цифровые инструменты в свою профессиональную деятельность.

Показатель, отражающий степень реализации формата смешанного обучения, включающего сочетание онлайн и офлайн компонентов и этапы взаимодействия, оказался выше у 31,1% преподавателей ППУ, КарНИУ по сравнению с 28.9% преподавателями University of Jyväskylä. Это может свидетельствовать о наличии практик внедрения смешанных форматов в педпроцесс ППУ, КарНИУ.

Наименее развитым элементом деятельностного компонента оказалось использование онлайн оценивания и цифровых форм контроля знаний. Это подтверждается относительно низкими показателями 24,6% в ППУ, КарНИУ, и 22,3% в University of Jyväskylä. Данные результаты отражают существующие методические затруднения в адаптации традиционных форм оценки.

Выявленные результаты могут служить основанием для разработки программ повышения квалификации, направленных на освоение технологий смешанного обучения. Сводные показатели представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты исследования уровней профессиональной готовности преподавателей

Компоненты	**Уровень**	**ППУ, КарНИУ**	**University of Jyväskylä**
Ценностный компонент	Высокий	18,1%	17,6%
	Средний	26,4%	28,1%
	Низкий	55,5%	54,3%
Содержательный компонент	Высокий	21,6%	27,1%
	Средний	44,2%	38,2%
	Низкий	34,2%	34,5%
Деятельностный компонент	Высокий	25,2%	27,3%
	Средний	44,9%	41,2%
	Низкий	29,9%	31.5%

Средние значения по компонентам колеблются у преподавателей ППУ, КарНИУ в диапазоне от 26,4% до 44,9%, а у преподавателей University of Jyväskylä от 28,1% до 41,2%, что свидетельствует о наличии потенциала для дальнейшего повышения уровня профессиональной готовности в обследованных выборках.

Полученные результаты отражают уровень профессиональной готовности преподавателей университетов ППУ, КарНИУ и University of Jyväskylä к использованию смешанного обучения, оцененный по компонентам: ценностному, содержательному и деятельностному. Анализ показал, что наибольшие показатели по всем компонентам зафиксированы у преподавателей University of Jyväskylä. Так, высокий уровень сформированности содержательного компонента отмечен у 27,1% респондентов, тогда как в ППУ, КарНИУ данный показатель составил 21,6%. Схожая тенденция наблюдается и по деятельностному компоненту 27,3% преподавателей University of Jyväskylä, показавшие высокий уровень умений и навыков, тогда как в ППУ, КарНИУ этот показатель составил 25,2%.

Наименее выраженным в обеих выборках оказался ценностный компонент. 55,5% в ППУ, КарНИУ и 54,3% в University of Jyväskylä. Эти результаты указывают на то, что при достаточном уровне теоретической подготовки и навыков внедрения смешанного обучения готовность к его устойчивой реализации в профессиональной деятельности остается ограниченной.

Средние значения по компонентам колеблются у преподавателей ППУ, КарНИУ в диапазоне от 26,4% до 44,9%, а у финских от 28,1% до 41,2%, что свидетельствует о наличии потенциала для дальнейшего повышения уровня профессиональной готовности в обоих национальных системах.

Для оценки статистической значимости различий между выборками ППУ, КарНИУ и University of Jyväskylä по уровням сформированности компонентов профессиональной готовности был применен t-критерий Стьюдента. Сравнение средних значений по трем уровням показало:

- высокий уровень: t = 0,62; p = 0,573;
- средний уровень: t – 0,36; p = 0,741;
- низкий уровень: t = 0,02; p = 0,984.

Значения p> 0,05 свидетельствуют об отсутствии статистически значимых различий между выборками преподавателей ППУ, КарНИУ и University of Jyväskylä по уровню сформированности профессиональной готовности. Несмотря на небольшие различия в показателях, обе выборки демонстрируют сопоставимый уровень готовности к использованию смешанного обучения.

Заключение. Полученные данные указывают на преобладание среднего и низкого уровней профессиональной готовности преподавателей к использованию смешанного обучения. Это обуславливает необходимость целенаправленных мероприятий по формированию готовности педагогических кадров в университетах, где проводилось исследование.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения результатов

исследования для разработки программ повышения квалификации, а также для корректировки образовательных программ с учетом их готовности к внедрению смешанных форм обучения.

На основе анализа полученных данных опытно-педагогической работы нами сформулированы рекомендации:

1. Организация курсов повышения квалификации, направленных на формирование знаний об основах смешанного обучения, его моделях, методических подходах и педагогических возможностях. Целевым результатом послужит развитие содержательного компонента готовности. Методически целесообразно включать практические модули по проектированию смешанного обучения, разработке онлайн заданий и цифровому оцениваю и последующей экспертной обратной связью.

2. Распространение передового опыта преподавателей, успешно внедряющих смешанное обучение, с использованием онлайн-платформ Coursera, EdX, OpenEdu. Целевым результатом послужит перенос эффективных практик в профессиональную деятельность. Организационная форма может включать открытые занятия, методические семинары, взаимное рецензирование разработанных курсов и электронный банк методических материалов.

3. Создание обучающих центров в вузах, обеспечивающих поддержку преподавателей на всех этапах внедрения смешанного обучения, начиная от создания курса до анализа и оценки его результатов. Целевым результатом послужит системная методическая поддержка. Организационно-методически центр должен обеспечивать консультации, сопровождение разработки курсов, экспертизу цифровых материалов и мониторинг результатов внедрения.

4. Обеспечение доступа к цифровым платформам, сервисам и техническому оборудованию, необходимым для организации смешанного обучения. Необходимо обеспечить техническую поддержку и доступность для преподавателей, а также разработать рекомендации по обоснованному выбору цифровых инструментов.

5. Содействие академической мобильности и сотрудничеству преподавателей, включая участие в совместных программах с университетами-партнерами, где смешанное обучение успешно интегрировано в педпроцесс. Целевым результатом послужит развитие профессионального опыта и рефлексивной готовности. Целесообразно предусматривать совместные семинары, стажировки, обмен учебными материалами и последующее обсуждение результатов внедрения практик.

Реализация предложенных рекомендаций может способствовать достижению высокого уровня профессиональной готовности преподавателей, расширению их компетенций в области интеграции онлайн и офлайн форм обучения.

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы:** Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249. – [Электронный ресурс] URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249 (дата обращения: 20.08.2026).

2. **Седых Т.А., Амирова Л.А., Фазлутдинова А.И., Галикеева Г.Ф., Галимова Э.М., Суханова Н.В., Саттаров В.Н. Эффективность формирования естественно-научной грамотности школьников при изучении генетических разделов биологии в условиях гибкой модели смешанного обучения** [Текст]/ Т.А. Седых, Л.А. Амирова, А.И. Фазлутдинова, Г.Ф.Галикеева, Э.М. Галимова, Н.В. Суханова, В.Н. Саттаров // Science for Education Today. – 2023. – № 2 (13). – С. 25-56. DOI: https://doi.org/10.15293/2658-6762.2302.02.

3. **Hill J., Smith K. Visions of blended learning: identifying the challenges and opportunities in shaping institutional approaches to blended learning in higher education** [Text] / J. Hill, K. Smith // Technology, Pedagogy and Education. – 2023. – № 3 (32). – P. 289-303. DOI: https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2176916.

4. **Балганова М., Адылбекова Э., Булбул Х. Педагогические условия использования методов смешанного обучения при подготовке преподавателей информатики** [Текст]/ М. Балганова, Э. Адылбекова, Х. Булбул // Scientific Journal of Pedagogy and Economics. – 2025. – № 418(6). – С. 45–66. DOI: https://doi.org/10.32014/2025.2518-1467.1057.

5. **Мухамбеталина Н.Б., Дальбергенова Л.Е., Есенгалиева А.М., Приступа Е.Н. Применение смешанного подхода в обучении студентов иностранному языку** [Текст]/ Н.Б. Мухамбеталина, Л.Е. Дальбергенова, А.М. Есенгалиева., Е.Н. Приступа // Вестник Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева. – 2024. – № 1 (146). – С. 139-153. DOI: https://doi.org/10.32523/2616-6895-2024-146-1-139-153.

6. **Truitt A.A., Ku H. A case study of third grade students' perceptions of the station rotation blended learning model in the United States** [Text] / A.A. Truitt, H. Ku // Educational Media International. – 2018. – № 55 (2). – P. 153 – 169. DOI: https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1484042.

7. **Wong B.T.M., Li K.C., Chan H.T., Cheung S.K.S. HyFlex Learning Research and Practice: A Longitudinal Analysis** [Text] / B.T.M. Wong, K.C. Li, H.T. Chan, S.K.S. Cheung // Sustainability. – 2023. – №15(12). – P. 9699. DOI: https://doi.org/10.3390/su15129699.

8. **ALrasheedy B.B., Gaballa A.S.M., Alshammari K.A. Alrashdi H.M. The effect of blended learning on enhancing motivation for academic achievement in students in the faculties of humanity sciences at hail university** [Text] / B.B. ALrasheedy, A.S.M. Gaballa, K.A. Alshammari, H.M. Alrashdi // Acta psychologica. – 2025. – № 255. – 104955. DOI: https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104955.

9. **Ghoweri J.A. Al., Zboun M.S. Al. The Extent of the Impact of Blended Learning on Developing Habits of Mind from the Standpoint of Students of Learning and Scientific Research Skills Course at the University of Jordan** [Text] / J.A. Al. Ghoweri, M.S. Al**.** Zboun // International Journal of Higher Education. – 2021. – № 4 (10). – P. 196 – 206. DOI: https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n4p196?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle.

10.**Исатаева А., Нурбаева А., Кошар С. Технологии смешанного обучения в развитии устной и письменной речи учащихся начальных классов** [Текст]/ А. Исатаева, А. Нурбаева, С. Кошар // Scientific Journal of Pedagogy and Economics. – 2025. – № 416(4). – С. 131–149. DOI: https://doi.org/10.32014/2025.2518-1467.992.

11.**KERA: Этический кодекс исследователей образования Казахстана**. – Нур-Султан: Казахстанское общество исследователей в области образования, 2020. – 68 с.

12.**Митина Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебное пособие для вузов** [Текст]/ Л.М. Митина. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 430 с.

13.**Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогические знания. Опыт методологической рефлексии: монография** [Текст]/ В.В. Сериков. – Москва: Ред.-изд. дом Российского нового университета, 2018. – 291 с.

REFERENCES:

1. **Koncepciya razvitiya doshkol'nogo, srednego, tehnicheskogo i professional'nogo obrazovaniya Respubliki Kazahstan na 2023–2029 gody': Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 28 marta 2023 goda № 249** [Concept of development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023-2029: Resolution № 249 of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023]. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249 (accessed 20 August 2026). (In Russian)

2. **Sedyh T.A., Amirova L.A., Fazlutdinova A.I., et al. E'ffektivnost' formirovaniya estestvennonauchnoj gramotnosti shkol'nikov pri izuchenii geneticheskih razdelov biologii v usloviyah gibkoj modeli smeshannogo obucheniya** [The effectiveness of the formation of natural science literacy of schoolchildren in the study of genetic sections of biology in a flexible model of blended learning]. *Science for Education Today,* 2023, vol. 13, no. 2, pp. 5-56. https://doi.org/10.15293/2658-6762.2302.02. (In Russian).

3. **Hill J., Smith K. Visions of blended learning: identifying the challenges and opportunities in shaping institutional approaches to blended learning in higher education.** *Technology, Pedagogy and Education*, 2023, vol. 32, no. 3, pp. 289–303. https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2176916.

4. **Balganova M., Adylbekova E., Bulbul H. Pedagogicheskie usloviya ispol'zovaniya metodov smeshannogo obucheniya pri podgotovke prepodavatelej informatiki** [Pedagogical conditions for the use of blended learning methods in the training of computer science teachers]. *Scientific Journal of Pedagogy and Economics*, 2025, no. 6, pp. 45–66. https://doi.org/10.32014/2025.2518-1467.1057. (In Russian)

5. **Muhambetalina N.B., Dalbergenova L.E., Esengalieva A.M., Pristupa E.N. Primenenie smeshannogo podhoda v obuchenii studentov inostrannomu yazy'ku** [The use of a mixed approach in teaching students a foreign language]. *Vestnik Evrazijskogo nacional'nogo universiteta im. L.N. Gumilyova,* 2024, no. 1 (146), pp. 139–153. https://doi.org/10.32523/2616-6895-2024-146-1-139-153. (In Russian)

6. **Truitt A.A., Ku H. A case study of third grade students' perceptions of the station rotation blended learning model in the United States.** *Educational Media International*, 2018, vol. 55, pp. 153-169. https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1484042.

7. **Wong B.T.M., Li K.C., Chan H.T., Cheung S.K.S. HyFlex learning research and practice: a longitudinal analysis.** *Sustainability*, 2023, vol. 15, no. 12, art. 9699. https://doi.org/10.3390/su15129699.

8. **Alrasheedy B.B., Gaballa A.S.M., Alshammari K.A., Alrashdi H.M. The effect of blended learning on enhancing motivation for academic achievement in students in the faculties of humanity sciences at Hail University.** *Acta Psychologica,* 2025, vol. 255, art. 104955. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104955.

9. **Al Ghoweri J.A., Al Zboun M.S. The extent of the impact of blended learning on developing habits of mind from the standpoint of students of learning and scientific research skills course at the University of Jordan.** *International Journal of Higher Education*, 2021, vol. 10, no. 4, pp. 196-206. https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n4p196?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle.

10.**Isataeva A., Nurbaeva A., Koshar S. Tehnologii smeshannogo obucheniya v razvitii ustnoj i pis'mennoj rechi uchashhihsya nachal'ny'h klassov** [Technologies of mixed learning in the development of oral and written speech of primary school students]. *Nauchny'j zhurnal po pedagogike i e'konomike*, 2025, № 4 (16), pp. 131-149. https://doi.org/10.32014/2025.2518-1467.992. (In Russian)

11.**KERA: E'ticheskij kodeks issledovatelej obrazovaniya Kazahstana** [KERA: Code of Ethics for Education Researchers in Kazakhstan]. Nur-Sultan, Kazakhstan Society of Researchers in the Field of Education, 2020, 68 p. (In Russian)

12.**Mitina L.M. Professional'no-lichnostnoe razvitie pedagoga: diagnostika, tehnologii, programmy': uchebnoe posobie dlya vuzov** [Professional and personal development of a teacher: diagnostics, technologies, programs: a textbook for universities]. Moscow, Yurajt, 2022, 430 p. (In Russian)

13.**Serikov V.V. Pedagogicheskaya real'nost' i pedagogicheskie znaniya. Opy't metodologicheskoj refleksii: monografiya** [Pedagogical reality and pedagogical knowledge. The experience of methodological reflection: a monograph]. Moscow, Red.-izd. dom Rossijskogo novogo universiteta, 2018, 291 p. (In Russian)

Дата поступления: 29 июля 2026 г. **Принято:** 29 августа 2026 г.
Опубликовано: 30 сентября 2026 г.

Сведения об авторах*:*

Калимова Асемгуль Джамбуловна – PHD, руководитель образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Республика Казахстан, 140000, г. Павлодар, ул. Торайгырова 58, e-mail: kalimova_assemgul_1@teachers.ppu.edu.kz.*

Жекибаева Ботакоз Абдрахмановна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального обучения, Карагандинский национальный исследовательский университет им. Е.А. Букетова, Республика Казахстан, 100000, г. Караганда, ул. Университетская 28, e-mail: bzhekibaeva@mail.ru.

Жапарова Баглан Магауовна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, декан высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Республика Казахстан, 140000, г. Павлодар, ул. Торайгырова 58, e-mail: baglan_kaz@mail.ru.

Балабеков Каныш Аманжолович – старший преподаватель, кафедра изобразительного искусства и дизайна, Карагандинский национальный исследовательский университет им. Е.А. Букетова, Республика Казахстан, 100000, г. Караганда, ул. Университетская 28, e-mail: kanysh-67@mail.ru.

Калимова Асемгуль Джамбуловна – PHD, педагогика жоғары мектебінің «Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасының жетекшісі, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 140000, Павлодар қ., Торайғыров көш, 58, e-mail: kalimova_assemgul_1@teachers.ppu.edu.kz.*

Жекибаева Ботакоз Абдрахмановна – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» кафедрасының профессоры, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, Қазақстан Республикасы, 100000, Қарағанды қ., Университет көш, 28, e-mail: bzhekibaeva@mail.ru.

Жапарова Баглан Магауовна – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, педагогика жоғары мектебінің деканы, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 140000, Павлодар қ., Торайғыров көш, 58, e-mail: baglan_kaz@mail.ru.

Балабеков Каныш Аманжолович – аға оқытушы, бейнелеу өнері және дизайн кафедрасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, Қазақстан Республикасы, 100000, Қарағанды қ., Университет көш, 28, e-mail: kanysh-67@mail.ru.

Kalimova Assemgul Dzhambulovna – PhD, Head of the "Pedagogy and methods of primary education" educational program, Higher School of Pedagogy, Alkey Margulan Pavlodar Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 140000, Pavlodar, 58 Toraigyrov Str., e-mail: kalimova_assemgul_1@teachers.ppu.edu.kz.*

Zhekibayeva Botakoz Abdrakhmanovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of pedagogy and methods of primary education, Buketov Karaganda University, Republic of Kazakhstan, 100000, Karaganda, 28 Universitetskaya Str., e-mail: bzhekibaeva@mail.ru.

Zhaparova Baglan Magauovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Higher School of Pedagogy, Alkey Margulan Pavlodar Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 140000, Pavlodar, 58 Toraigyrov Str., e-mail: baglan_kaz@mail.ru.

Balabekov Kanysh Amanzholovich – Senior Lecturer, Department of fine arts and design, Buketov Karaganda University, Republic of Kazakhstan, 100000, Karaganda, 28 Universitetskaya Str., e-mail: kanysh-67@mail.ru.

ХҒТАР 20.01.45
ӘОЖ 37.018.43:004.9
https://doi.org/10.52269/SEPT2632140

ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ РЕФЛЕКСИЯЛЫҚ, КОММУНИКАТИВТІК ЖӘНЕ ЗЕРТТЕУШІЛІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІН ДАМЫТУ

Койшыбекова А.К. – PhD, І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., Қазақстан Республикасы.

Кастеева Г.Д. – педагогика ғылымдарының магистрі, І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., Қазақстан Республикасы.*

Шагатаева З.Е. – PhD, профессор м.а., І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., Қазақстан Республикасы.

Кошкинбаева Н.Р. – PhD, қауымдастырылған профессор, М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз қ., Қазақстан Республикасы.

Цифрлық білім беру орталарының (ЦБО) кеңеюі оқу мазмұнына ғана емес, білім беру үдерісінің ұйымдастырылуына, педагогикалық өзара әрекеттесу сипатына және дәлелді тәжірибелерді қалыптастыру тәсілдеріне де елеулі өзгерістер енгізді. Бұл мақалада ЦБО жағдайында рефлексивті, коммуникативтік және зерттеушілік құзыреттерді біртұтас оқу цикліне (рефлексия → коммуникация → зерттеу) біріктірудің тиімділігі қарастырылады. Зерттеудің мақсаты интеграцияланған педагогикалық тәсілдің теориялық-әдіснамалық негіздерін айқындау және аталған құзыреттердің нәтижелі дамуын қамтамасыз ететін педагогикалық шарттарды сипаттау болды. Зерттеуге эксперименттік топтағы 34 және бақылау тобындағы 32 білім алушы, барлығы 66 қатысушы қамтылды. Квазиэксперименттік зерттеу «алдын ала өлшеу – кейінгі өлшеу» дизайны бойынша жүргізілді. Эксперименттік топта оқытуды басқару жүйесіне енгізілген рубрикалар мен бағалау критерийлері, оқытушы мен білім алушылардың жүйелі кері байланысы, сондай-ақ қорытындыларды міндетті түрде тіркеуге негізделген құрылымдалған форумдар мен чаттар қолданылды. Мини-зерттеулер де белгіленген циклге сәйкес ұйымдастырылды. Эмпирикалық материал электрондық портфолиодағы рефлексивті жазбалардан, онлайн талқылау мәтіндерінен, мини-зерттеу есептерінен және цифрлық іздерден құралды. Деректер мазмұндық-санаттық талдау және пропорциялық көрсеткіштерді есептеу арқылы өңделді. Нәтижелер эксперименттік топта өнімді рефлексия, дәлелді коммуникация және мини-зерттеу циклін аяқтау деңгейлерінің едәуір артқанын, ал бақылау тобында өзгерістердің шектеулі болғанын көрсетті. Құзыреттердің дамуы цифрлық құралдардың санымен емес, олардың тұтас әрі мақсатты білім беру стратегиясына кіріктірілу сапасымен анықталатыны негізделді. Зерттеу соңында оқу тапсырмаларын жобалау, бағалау және одан әрі жетілдіру бойынша практикалық ұсынымдар ұсынылды.

Түйінді сөздер: *болашақ информатика мұғалімдері, рефлексиялық құзырет, коммуникативтік құзырет, зерттеушілік құзырет, интеграцияланған оқу циклі, LMS, скэффолдинг.*

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ, КОММУНИКАТИВНЫХ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Койшыбекова А.К. – PhD, Жетысуский университет им. И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Республика Казахстан.

Кастеева Г.Д. – магистр педагогических наук, Жетысуский университет им. И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Республика Казахстан.*

Шагатаева З.Е. – PhD, и.о. ассоциированный профессора, Жетысуский университет им. И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Республика Казахстан.

Кошкинбаева Н.Р. – PhD, ассоциированный профессор, Таразский университет имени М.Х. Дулати, г. Тараз, Республика Казахстан.

Расширение цифровых образовательных сред (ЦОД) привело к значительным изменениям не только в содержании обучения, но и в организации образовательного процесса, характере педагогического взаимодействия и методах формирования научно обоснованных практик. В данной статье рассматривается эффективность интеграции рефлексивных, коммуникативных и исследовательских компетенций в единый учебный цикл (рефлексия → коммуникация → исследование) в контексте ЦОД. Цель исследования заключалась в выявлении теоретических и методологических основ интегрированного педагогического подхода и описании педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие этих компетенций. В исследовании приняли участие 34 студента в экспериментальной группе и 32 в контрольной группе, всего 66 участников. Квазиэкспериментальное исследование проводилось по схеме «предварительное измерение – последующее измерение». В экспериментальной группе использовались рубрики и критерии оценки, включенные в

систему управления обучением, систематическая обратная связь от преподавателей и студентов, а также структурированные форумы и чаты с обязательной регистрацией выводов. Также были организованы мини-опросы в соответствии с установленным циклом. Эмпирический материал состоял из рефлексивных работ из электронных портфолио, текстов онлайн-дискуссий, мини-отчетов об исследованиях и цифровых следов. Данные обрабатывались с использованием контент-категориального анализа и расчета пропорциональных показателей. Результаты показали, что уровни продуктивной рефлексии, коммуникации, основанной на фактах, и завершения цикла мини-исследования значительно повысились в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе изменения были ограниченными. Было высказано предположение, что развитие компетенций определяется не количеством цифровых инструментов, а качеством их интеграции в целостную и целенаправленную образовательную стратегию. В конце исследования были предложены практические рекомендации по разработке, оценке и дальнейшему совершенствованию учебных заданий.

Ключевые слова: *будущие учителя информатики, рефлексивная компетентность, коммуникативная компетентность, исследовательская компетентность, интегрированный цикл обучения, LMS, поддержка обучения.*

DEVELOPMENT OF REFLECTIVE, COMMUNICATIVE AND RESEARCH COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Koishybekova A.K. – PhD, I. Zhansugurov Zhetysu University, Taldykorgan, Republic of Kazakhstan.

*Kasteyeva G.D. * – Master of Pedagogical Sciences, I. Zhansugurov Zhetysu University, Taldykorgan, Republic of Kazakhstan.*

Shagatayeva Z.Ye. – PhD, acting Associate Professor, I. Zhansugurov Zhetysu University, Taldykorgan, Republic of Kazakhstan.

Koshkinbayeva N.R. – PhD, Associate Professor, M.Kh. Dulaty Taraz University, Taraz, Republic of Kazakhstan.

The expansion of digital educational environments (DEEs) has transformed not only learning content, but also the organization of the educational process, pedagogical interaction, and approaches to evidence-based practice. This article examines the effectiveness of integrating reflective, communicative, and research competencies into a unified learning cycle (reflection → communication → research) within DEEs. The study aimed to identify the theoretical and methodological foundations of this integrated pedagogical approach and describe the conditions required for effective competency development. The sample comprised 66 students: 34 in the experimental group and 32 in the control group. A quasi-experimental pretest–posttest design was employed. The experimental group used rubrics and assessment criteria embedded in the learning management system, systematic teacher and peer feedback, and structured forums and chats requiring the formal recording of conclusions. Mini-surveys were also conducted according to the established cycle throughout the intervention. Empirical data included reflective entries from electronic portfolios, online discussion texts, mini-research reports, and digital traces. The data were analysed through content-categorical analysis and the calculation of proportional indicators. The findings showed substantial increases in productive reflection, evidence-based communication, and completion of the mini-research cycle in the experimental group, whereas changes in the control group remained limited. The results indicate that competency development depends not on the number of digital tools, but on the quality of their integration into a coherent, purposeful educational strategy. The study concludes with practical recommendations for the design, evaluation, and further improvement of instructional tasks.

Keywords: *future computer science teachers, reflective competence, communicative competence, research competence, integrated learning cycle, LMS, scaffolding.*

Кіріспе. Педагогикалық зерттеулерде цифрлық білім беру ортасы (ЦБО) жекелеген платформалар мен сервистердің жиынтығы ретінде ғана емес, білім алушылардың оқу әрекетінің жаңа форматтарын қалыптастыратын әлеуметтік-техникалық жүйе ретінде қарастырылады. Мұндай орта оқу үдерісін дербес жоспарлау мен реттеуге, кеңістіктік тұрғыдан алшақ орналасқан қатысушылар арасында коммуникациялық өзара әрекеттестік орнатуға, сондай-ақ цифрлық іздер мен оқу деректерін мақсатты түрде жинауға, талдауға және пайдалануға мүмкіндік береді. Орыс тіліндегі ғылыми әдебиеттерде білім беруді ақпараттандыру және цифрландыру ұғымдарының ара-жігін ажыратуға ерекше мән беріледі. Осы тұрғыдан алғанда, цифрландыру деректерді басқару жүйелерін енгізумен, қалыптасқан білім беру тәжірибелерін трансформациялаумен, сондай-ақ мониторинг пен кері байланысты жүзеге асырудың жаңа тетіктерін қалыптастырумен байланыстырылады [1, 108–110 б.].

Қазақстандық зерттеулерде жоғары оқу орындары мен мектептерде қалыптасқан институционалдық цифрлық білім беру ортасының білім беру үдерісін ұйымдастыруға ықпалы жан-жақты қарастырылады. Зерттеу нәтижелері мұндай ортаның білім алушылардың өзіндік жұмысына бөлінетін уақыт көлемін арттыратынын, виртуалды кеңістікте жобалық оқыту мен топтық өзара әрекеттестікті

жандандыратынын көрсетеді. Сонымен қатар институционалдық ЦБО білім алушылардың цифрлық және коммуникативтік құзыреттіліктерін жүйелі әрі мақсатты түрде қалыптастыру қажеттілігін айқындайды [2, 71–74 б.; 3, 44–46 б.].

Сонымен қатар, бірқатар зерттеулер цифрлық шешімдерді қолдануда құралдық тәсілдің басым екенін көрсетеді. Атап айтқанда, цифрлық ресурстар көбіне оқу материалдарын ұсыну және білім алушылардың оқу жетістіктерін бақылау мақсатында пайдаланылады. Осыған байланысты рефлексияны, дәлелді коммуникацияны және зерттеушілік әрекетті дамытуға бағытталған арнайы педагогикалық сценарийлерді әзірлеу, сондай-ақ оларды бағалаудың нақты критерийлерін енгізу қажеттілігі туындайды [4, 47–50 б.].

Халықаралық педагогикалық әдебиетте рефлексия ұғымы рефлексивті тәжірибе тұжырымдамасы аясында қарастырылады. Бұл тұжырымдама білім алушының орындалған әрекеттерді, жіберілген қателіктерді және қол жеткізілген нәтижелерді сыни тұрғыдан талдауы арқылы кейінгі шешімдер мен іс-әрекеттерді түзетуіне мүмкіндік береді [5, 49–69 б.]. Тәжірибеге бағдарланған оқыту жағдайында рефлексия жинақталған тәжірибені қайта пайымдау үдерісі ретінде түсіндіріледі. Ол орындалған әрекеттің мазмұны мен мақсатын талдау негізінде оқу үдерісін жетілдірудің және білім алушының танымдық белсенділігін арттырудың маңызды тетігі ретінде сипатталады [6, 18–40 б.].

Цифрлық білім беру ортасы рефлексивті тәжірибені ұйымдастыру мен қолдаудың жаңа мүмкіндіктерін ұсынады. Электрондық портфолиолар, бақылау күнделіктері, оқу жетістіктерінің динамикасын қадағалау сервистері және оқу аналитикасы білім алушыларға оқу әрекеті барысында жинақталған объективті деректерді өздерінің субъективті пайымдауларымен салыстыруға мүмкіндік береді. Бұл құралдарды қолдану рефлексияның мазмұнын кеңейтіп, оны мақсат қою, оқу үдерісін жүйелі бақылау және пайдаланылатын оқу стратегияларының тиімділігін өзіндік бағалау негізгі құрамдас бөліктер ретінде қарастырылатын өзін-өзі реттейтін оқу тұжырымдамаларымен сабақтастырады [7, 65–67 б.].

Цифрлық оқыту жағдайында рефлексияның педагогикалық жобалау үдерісінде нәтижелі жүзеге асуы оның себептік-педагогикалық негіздерінің нақты айқындалуына байланысты. Мұндай негіздерге белгісіздік пен таңдау мүмкіндігін қамтитын тапсырмаларды енгізу, бағалау өлшемшарттарын ашық ұсыну және жүйелі кері байланысты ұйымдастыру жатады. Осы тұрғыдан алғанда, зерттеулер проблемалық және зерттеуге бағдарланған оқытуды мақсатты түрде жобалаудың, сондай-ақ білім алушыларға қажетті қолдау көрсететін тірек элементтерін қарастырудың маңызын көрсетеді. Бұл жағдайда кері байланыс тек оқу нәтижелерін тіркеу құралы ретінде емес, оқу стратегияларын қалыптастыруға, түзетуге және жетілдіруге бағытталған педагогикалық тетік ретінде қарастырылады [8, 100–104 б.].

Цифрлық оқыту контексіндегі коммуникативтік компонент бірлескен және компьютерлік қолдауға негізделген оқыту нысандары аясында қарастырылады. Бұл жағдайда коммуникация білім алушылардың мағынаны бірлесіп құрастыруы, өз ұстанымдарын дәлелді түрде негіздеуі, сондай-ақ қатысушылардың рөлдері мен өзара әрекеттесу қағидаларын келісуі арқылы жүзеге асатын үдеріс ретінде түсіндіріледі [9, 1–19 б.]. Аталған бағыттың негізгі теориялық негіздерінің бірі – зерттеушілік қауымдастық моделі. Бұл модель онлайн оқытудың тиімділігін өзара байланысты үш құрамдас бөліктің үйлесімділігімен түсіндіреді: оқу мазмұнын терең меңгеруге бағытталған когнитивтік қатысу, қауіпсіз әрі өнімді қарым-қатынас орнатуды қамтамасыз ететін әлеуметтік қатысу және оқу үдерісін жобалау, ұйымдастыру, фасилитациялау мен бағалауды қамтитын оқытушылық қатысу [10, 89–94 б.].

Қазақстандық ғылыми еңбектерде цифрлық оқыту жағдайындағы коммуникация интерактивті әдістерді, соның ішінде талқылау, пікірталас, жобалық жұмыс және кейс-талдауды қолдану аясында қарастырылады. Аталған әдістерді қашықтан немесе аралас форматта жүзеге асыру оқу әрекетін арнайы ұйымдастыруды талап етеді. Бұл онлайн талқылау регламентін белгілеуді, модерацияны қамтамасыз етуді, тапсырмаларды қатысушылар арасында бөлуді және әрбір білім алушының үлесін тіркеуді қамтиды [4, 47–50 б.]. Осы тұрғыдан алғанда, цифрлық ортадағы коммуникация чаттар мен форумдардың техникалық тұрғыдан қолжетімді болуы нәтижесінде өздігінен қалыптаспайды. Ол рөлдерді, ұстанымдарды, дәлелдерді, ақпарат көздерін және хабарламалардың сапасын бағалау өлшемшарттарын қамтитын білім беру міндетінің құрылымына мақсатты түрде енгізіліп, педагогикалық фасилитация арқылы жүйелі қолдауды қажет етеді [9, 1–19 б.; 10, 89–94 б.].

Мұғалімдердің кәсіби даярлығы контексінде зерттеу құзыреттілігі проблеманы анықтау, зерттеу сұрақтары мен гипотезаларды тұжырымдау, деректерді жинау әдістерін негізді таңдау, алынған мәліметтерді талдау және соның негізінде дәйекті қорытындылар жасау қабілеттерінің жиынтығы ретінде қарастырылады. Халықаралық тәжірибеде зерттеу әрекеті зерттеуге негізделген және проблемалық оқыту модельдерімен өзара сабақтастықта жүзеге асырылады. Бұл жағдайда студенттер оқытушы әзірлеген нұсқаулықтар, үлгілер, бағалау өлшемшарттары мен консультациялық қолдау құралдары негізінде шағын зерттеу циклінің негізгі кезеңдерін меңгереді [8, 100–104 б.].

Қазақстандық ғылыми еңбектерде цифрлық ортаның зерттеу қызметін ұйымдастыру мүмкіндіктерін едәуір кеңейтетіні атап көрсетіледі. Бұл мүмкіндіктерге ақпарат пен деректерге қолжетімділіктің артуы, онлайн сауалнамалар жүргізу, деректерді талдау және визуализациялау сервистерін пайдалану, сондай-ақ виртуалды зертханалар мен симуляциялық құралдарды қолдану жатады. Осыған байланысты болашақ білім беру психологтарын кәсіби даярлау мәселелеріне арналған зерттеулерде студенттердің цифрлық платформалар мен деректерді өңдеуге арналған арнайы бағдарла-

малық жасақтаманы меңгеруі зерттеу құзыреттілігін қалыптастырудың маңызды педагогикалық шарты ретінде қарастырылады [11, 74–75 б.]. Сонымен қатар цифрлық қоғам жағдайында мамандарды, оның ішінде білім беру психологтарын даярлау зерттеу құзыреттілігін цифрлық сауаттылықпен және ақпараттық мәдениетпен кіріктіре дамыту қажеттілігі тұрғысынан зерделенеді [3, 44–46 б.].

Ресейлік құзыреттілікке негізделген ғылыми дәстүр білім беру нәтижелерін білім алушының оқу және кәсіби қызмет жағдайларында нәтижелі әрекет етуін қамтамасыз ететін базалық және салалық құзыреттер жүйесі ретінде түсіндірудің әдіснамалық негізін қалыптастырады [12, 20–26 б.; 13, 58–61 б.]. Аталған тәсіл аясында рефлексиялық, коммуникативтік және зерттеушілік құзыреттер өзара сабақтас білім беру нәтижелері ретінде қарастырылады. Рефлексия тұлғаның өзіндік әрекетін реттеуіне, оның нәтижелерін сыни тұрғыдан бағалауына және қызметін саналы түрде жетілдіруіне мүмкіндік береді. Коммуникативтік құзырет білім алушылардың мағынаны бірлесіп қалыптастыруын, ұстанымдарын негіздеп білдіруін және дәлелді пікірталас жүргізуін қамтамасыз етеді. Ал зерттеушілік құзырет субъективті пайымдаулардан эмпирикалық деректер мен ғылыми дәлелдерге негізделген қорытындыларға көшуге, сондай-ақ ақпаратты жүйелі түрде жинау, талдау және интерпретациялау дағдыларын дамытуға бағытталады [12, 20–26 б.; 13, 58–61 б.].

Қазақстандық цифрлық педагогика және цифрлық құзыреттерді бағалау саласындағы зерттеулерде диагностикалық құралдар мен бағалау өлшемшарттарын қолданудың маңыздылығы айрықша атап өтіледі. Бұл ретте өзіндік бағалау нәтижелері, практикалық қызметке негізделген көрсеткіштер, сондай-ақ мектеп пен жоғары оқу орны деңгейінде қабылданатын басқарушылық шешімдер негізгі бағалау компоненттері ретінде қарастырылады. Аталған тәсіл цифрлық құзыреттердің қалыптасу деңгейін білім беру ортасының сапасын сипаттайтын нақты әрі өлшенетін индикаторлармен сабақтастыра бағалауға мүмкіндік береді [14, 34, 36–37 б.].

Жүргізілген әдеби шолу цифрлық білім беру жүйесі жағдайындағы негізгі ғылыми-әдіснамалық мәселенің рефлексиялық, коммуникативтік және зерттеушілік компоненттерді бірыңғай педагогикалық дизайн аясында кешенді түрде кіріктіру қажеттігімен байланысты екенін көрсетеді. Зерттеулердің басым бөлігінде цифрландыру мен қашықтан оқыту технологияларының мүмкіндіктері [15, 17–26 б.], сондай-ақ коммуникативтік, цифрлық және зерттеушілік құзыреттерді жеке-жеке қалыптастыру мәселелері жан-жақты қарастырылған. Алайда рефлексияны, коммуникацияны және зерттеуді қатар жүзеге асатын дербес үдерістер ретінде емес, біртұтас оқу циклінің өзара сабақтас кезеңдері ретінде қарастыратын тапсырмалар жүйесі мен бағалау моделін әзірлеу қажеттілігі сақталып отыр.

Зерттеудің мақсаты – цифрлық білім беру ортасында білім алушылардың рефлексиялық, коммуникативтік және зерттеушілік құзыреттерін қалыптастырудың теориялық-әдістемелік негіздерін айқындау, сондай-ақ аталған құзыреттердің кешенді дамуын қамтамасыз ететін тиімді педагогикалық шарттарды анықтап, олардың мазмұндық сипаттамасын ұсыну.

Зерттеудің міндеттері – рефлексиялық, коммуникативтік және зерттеушілік құзыреттердің мазмұнын айқындау; цифрлық білім беру ортасының оларды дамыту мүмкіндіктерін талдау; «рефлексия → коммуникация → зерттеу» циклін негізделген тапсырмалар жүйесін әзірлеу; құзыреттерді бағалау критерийлері мен көрсеткіштерін белгілеу және цифрлық ортада қолдануға арналған әдістемелік ұсынымдар ұсыну.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу цифрлық білім беру ортасында рефлексиялық, коммуникативтік және зерттеушілік құзыреттерді «рефлексия → коммуникация → зерттеу» біртұтас оқу циклі аясында қалыптастыруға бағытталған тапсырмалар жүйесінің тиімділігін бағалауға негізделді. Зерттеу квазиэксперименттік дизайн бойынша ұйымдастырылып, бақылау және эксперименттік топтардың нәтижелерін алдын ала және кейінгі өлшеулер негізінде салыстыруды көздейтін pre-test/post-test үлгісі қолданылды.

Зерттеу нысаны ретінде І.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің цифрлық білім беру ортасы белгіленді. Зерттеу университетте аралас және қашықтан оқыту үдерістерін ұйымдастыру барысында қолданылатын оқытуды басқару жүйесі (LMS), форумдар мен чаттар түріндегі цифрлық коммуникация арналары, сондай-ақ электрондық портфолиолар, оқу тапсырмалары және онлайн сауалнамалар секілді цифрлық оқу артефактілері негізінде жүргізілді.

Зерттеу іріктемесін І. Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің 1–3 курсында білім алатын 66 студент құрады. Қатысушылар «6В01505 (5В011100) – Информатика», «6В01513 – Информатика (IP)», «6В01502 – Математика-информатика» және «6В01504 – Физика-информатика» білім беру бағдарламалары бойынша оқыды. Эксперименттік топқа 34 студент, бақылау тобына 32 студент енгізілді. Қатысушыларды топтарға бөлу академиялық топтардың қалыптасқан құрылымы негізінде жүзеге асырылғандықтан, толық рандомизация қағидаты қолданылмады. Соған қарамастан, бастапқы өлшеу нәтижелері бойынша негізгі зерттеу көрсеткіштері тұрғысынан эксперименттік және бақылау топтарының салыстырмалылығы қамтамасыз етілді.

Эксперименттік топтағы жұмыс «рефлексия → коммуникация → зерттеу» циклі бойынша ұйымдастырылды. Рефлексия кезеңінде студенттер оқу мақсаты мен бағалау критерийлерін анықтап, қиындықтарды талдап, кейінгі әрекеттерін жоспарлады. Коммуникация кезеңінде форумдар мен чаттарда дереккөздерге негізделген талқылаулар жүргізіліп, қорытындылар жазбаша тіркелді. Зерттеушілік кезеңде мәселені тұжырымдау, әдісті таңдау, деректерді жинау және талдау, қорытынды жасау

кезеңдерін қамтитын шағын зерттеулер орындалды. Бақылау тобында осы тақырыптар сақталғанымен, аталған компоненттер біртұтас циклге біріктірілмеді.

Бақылау тобында оқу мазмұны бірдей тақырыптық блоктар аясында сақталғанымен, тапсырмалар рефлексиялық, коммуникативтік және зерттеушілік әрекеттерді біріктіретін тұтас цикл қағидатына сәйкес құрылмады. Сонымен қатар бағалау рубрикалары мен педагогикалық қолдау элементтері шектеулі көлемде қолданылды.

Зерттеудің эмпирикалық дереккөздері ретінде оқытуды басқару жүйесінде (LMS) орындалған тапсырмаларға берілген жауаптар мен білім алушылардың цифрлық іздері, оның ішінде жүктелген файлдар және тапсырмаларды орындау барысы туралы жазбалар пайдаланылды. Сонымен қатар электрондық портфолиода жинақталған рефлексивтік жазбалар, форумдар мен чаттардағы талқылау материалдары, сондай-ақ шағын зерттеу жұмыстарының есептері талданды. Аталған есептерде пайдаланылған деректер, оларды талдау нәтижелері, тұжырымдалған қорытындылар және зерттеудің шектеулері қамтылды.

Зерттеу үш кезеңде жүргізілді: бастапқы диагностика, педагогикалық интервенция және қорытынды диагностика. Бастапқы және қорытынды өлшеулерде екі топқа мазмұны мен құрылымы ұқсас интеграцияланған тапсырмалар ұсынылды. Алынған деректер топішілік және топаралық салыстыру арқылы талданды.

Зерттеу деректерін өңдеу мен талдау барысында сапалық және сандық әдістер кешенді түрде қолданылды. Сапалық талдау кезеңінде рефлексивтік жазбалар, онлайн талқылаулардың фрагменттері және шағын зерттеу есептері алдын ала белгіленген индикаторлар негізінде мазмұндық-категориялық кодтау әдісі арқылы жүйеленіп, сипатталды.

Сандық талдау аясында әрбір зерттелетін компонент бойынша өнімді деңгейге жеткен қатысушылардың үлесі есептелді. Бастапқы және қорытынды өлшеу нәтижелерінің динамикасын, сондай-ақ эксперименттік және бақылау топтары арасындағы айырмашылықтарды анықтау үшін χ^2 критерийі қолданылды. Бір қатысушылардың көрсеткіштері екі өлшеу кезеңінде өзара сәйкестендіріліп қарастырылған жағдайда, жұпталған номиналдық деректерді талдау үшін McNemar критерийін қолдану мүмкіндігі көзделді.

Алынған айырмашылықтардың статистикалық мәнділігімен қатар олардың практикалық маңызын бағалау мақсатында үлестік көрсеткіштер бойынша әсер көлемін сипаттайтын φ коэффициентін немесе Крамердің V коэффициентін есептеу қарастырылды.

Зерттеу барысында этикалық талаптардың сақталуына ерекше назар аударылды. Қатысушыларға қатысты деректердің құпиялылығын қамтамасыз ету мақсатында мәтіндік материалдар мен цифрлық іздерден жеке тұлғаны сәйкестендіруге мүмкіндік беретін барлық ақпарат алынып тасталды. Зерттеу нәтижелері тек жинақталған және дербестендірілмеген түрде ұсынылды. Зерттеу басталғанға дейін қатысушыларға оның мақсаты, мазмұны мен өткізілу тәртібі түсіндіріліп, қатысудың еріктілік қағидатына негізделетіні және зерттеуден кез келген кезеңде бас тарту құқығы бар екені хабарланды.

Нәтижелер. Үш құзыреттіліктің бастапқы қалыптасу деңгейін талдау нәтижелері LMS пен онлайн-коммуникация құралдарын белсенді пайдалану жағдайында студенттердің рефлексивті-талдамалық және зерттеушілік әрекеттерге қарағанда оқу тапсырмаларын орындау, файлдарды жүйеге жүктеу және қысқаша жауаптар ұсыну тәрізді техникалық-аспаптық әрекеттерге басымдық бергенін көрсетті.

1. Цифрлық форматта ұсынылған рефлексивтік материалдар негізінен орындалған әрекеттерді сипаттаумен шектелді. Себеп-салдарлық байланыстарды анықтау, қолданылған стратегиялардың тиімділігін бағалау және оларды жетілдіруге бағытталған нақты қадамдарды белгілеу жағдайлары сирек кездесті.

2. Коммуникативтік компоненттің бастапқы деңгейін талдау білім алушылар арасындағы өзара әрекеттесудің негізінен дереккөздерге, дәйекті аргументтерге және алдын ала белгіленген талқылау рәсімдеріне сүйенбейтін қарапайым пікір алмасу сипатында болғанын көрсетті. Сонымен қатар нақтылаушы сұрақтар қою, әртүрлі көзқарастарды өзара үйлестіру және бірлескен қорытындыны құрылымдап рәсімдеу дағдыларының жеткіліксіз қалыптасқаны анықталды.

Зерттеушілік компоненттің бастапқы деңгейін талдау білім алушылардың әрекеті негізінен ақпарат іздеумен шектелгенін көрсетті. Зерттеу мәселесін айқындау, сұрақ немесе гипотеза тұжырымдау, деректер жинау, оларды талдау және негізделген қорытынды жасау кезеңдерін қамтитын толық зерттеу циклі жүйелі әрі бірізді түрде жүзеге асырылмағаны анықталды.

Аталған деңгейлер мен көрсеткіштерді айқындауға негіз болған критерийлер жүйесі 1-кестеде ұсынылған.

1-кесте – Цифрлық білім беру ортасында құзыреттіліктерді қалыптастыру критерийлері мен олардың көрсеткіштері

Компонент	Критерийлер	Индикаторлар (DSP-де байқалатын көріністер)
Рефлексивті	Оқу әрекеттерін ұғыну	оқудағы табыс мақсаты мен өлшемдерін айқындап жазады; таңдаған стратегиясын неге қолданғанын түсіндіреді; туындаған қиындықтар мен олардың себептерін сипаттайды

1-кестенің жалғасы

	Өзін-өзі бағалау және жетілдіруді жоспарлау	алынған нәтижені қабылданған критерийлермен салыстырады; жіберілген қателерін талдайды; 1–3 нақты жақсарту қадамын (келесі әрекеттерін) белгілейді
Коммуникативті	Дәлелдеулерді құрастыру	өз пікірін деректермен/дәйектермен негіздейді; фактіні және пікірді ажырата біледі; қисынды, ішкі тұтастығы бар ұстаным құрады
	Өзара әрекеттесу мәдениеті	нақтылау сұрақтарын қояды; талқылау ережелерін сақтайды; ортақ нәтиже мен келісілген қорытындыны жазбаша түрде бекітеді
Зерттеушілік	Зерттеу циклінің толықтылығы	зерттеу мәселесін және сұрағын тұжырымдайды; әдісті саналы түрде таңдайды; деректерді жинайды (сауалнама, бақылау, цифрлық журналдар); алынған деректерге сүйене отырып қорытынды жасайды
	Деректермен жұмыс істеу	кестелер мен диаграммаларды құрастырады/пайдаланады; нәтижелерді түсіндіреді; деректердің шектеулері мен сенімділігі туралы ақпарат береді

Эксперименттік топта рефлексия мазмұнының нақтылығы мен құрылымдық жүйелілігі артқаны анықталды. Білім алушылардың рефлексивті жазбалары орындалған әрекеттерді сипаттаумен ғана шектелмей, қол жеткізілген нәтижелерді алдын ала белгіленген критерийлер негізінде бағалауды, туындаған қиындықтардың себептерін талдауды және оларды еңсеруге бағытталған нақты қадамдарды айқындауды қамтыды. Бастапқы диагностика кезеңінде жазбалардың басым бөлігі «не орындалды» деген сұраққа жауап беретін сипаттамалық деңгейде болса, жоба соңында мақсатты анықтау, бағалау критерийлерін белгілеу, қабылданған шешімдерді талдау, қорытынды жасау және кейінгі әрекеттерді жоспарлау кезеңдерінен тұратын құрылымды мәтіндердің үлесі ұлғайды. Аталған өзгерістер білім алушылардың қарапайым әрекетті тіркеуден саналы өзін-өзі бағалауға және алдағы оқу әрекеттерін мақсатты түрде жоспарлауға көшкенін көрсетеді.

Эксперименттік топтағы коммуникативтік өзара әрекет қарапайым пікір алмасу деңгейінен бірлескен мағына қалыптастыруға бағытталған мазмұнды талқылау форматына ауысқаны байқалды. Форумдар мен чаттарда нақтылау сұрақтарының, дереккөздер мен оқу материалдарына жасалған сілтемелердің, сондай-ақ талқылау нәтижелерін қорытындылайтын жазбалардың, соның ішінде тұжырымдар мен келісім хаттамаларының саны артты. Дәлелдермен негізделмеген пікірлер түріндегі хабарламалардың үлесі төмендеп, өз ұстанымын дәйектеуге, өзге қатысушылардың көзқарастарын түсіндіруге және ортақ шешімге келісу арқылы қол жеткізуге бағытталған жауаптар жиілей түсті. Мұндай өзара әрекеттесудің нәтижесінде бірыңғай шағын зерттеу жоспарын әзірлеу немесе деректерді интерпретациялауға арналған алдын ала келісілген критерийлер жүйесін қалыптастыру сияқты ортақ өнімдер жасалды.

Эксперименттік топ студенттерінің зерттеушілік әрекеттерінде жүйелілік пен құрылымдық бірізділіктің артқаны байқалды. Білім алушылар зерттеу сұрақтарын нақты тұжырымдап, деректерді жинау әдістерін, соның ішінде сауалнама жүргізу, бақылау және цифрлық іздерді талдау тәсілдерін негізді түрде сипаттай бастады. Сонымен қатар алынған нәтижелер кестелер мен диаграммалар арқылы ұсынылып, эмпирикалық деректер мен оларды авторлық тұрғыдан түсіндіру арасындағы айырмашылық айқынырақ ажыратылды. Қорытынды диагностика кезеңінде жұмыстардың едәуір бөлігінде зерттеудің шектеулеріне арналған бөлімнің енгізілуі анықталды. Бұл бөлімдерде іріктеме көлемінің аздығы, бағалаудың субъективті сипаты және цифрлық іздердің толық болмауы сияқты факторлар көрсетілді. Аталған өзгерістер студенттердің зерттеу рәсімдерін меңгеру деңгейінің жоғарылағанын ғана емес, сонымен қатар зерттеушілік рефлексияның дамығанын және алынған нәтижелерді сыни тұрғыдан бағалау дағдыларының қалыптасқанын көрсетеді.

Анықталған өзгерістерді сандық тұрғыдан бағалау мақсатында интеграцияланған тапсырмаларды орындауға дейінгі және кейінгі нәтижелердің динамикасы пропорционал көрсеткіштер негізінде салыстырылды. Талдау барысында өнімді рефлексияның қалыптасуы, яғни базалық деңгейден жоғары нәтижелердің үлесі; дәлелдер мен дереккөздерге сілтемелерді қамтитын хабарламалар және талқылау қорытындыларын тіркейтін жазбалар арқылы сипатталатын негізделген коммуникация; сондай-ақ мәселені немесе зерттеу сұрағын тұжырымдау, әдісті таңдау, деректерді жинау, талдау және қорытынды жасау кезеңдерін қамтитын толық зерттеу мини-циклінің орындалуы негізгі индикаторлар ретінде қарастырылды. Аталған параметрлер негізінде үш компонент бойынша бастапқы және қорытынды даму деңгейлері салыстырылып, жиынтық нәтижелердің үлгілік көрсеткіштері 2-кестеде ұсынылды.

2-кесте – COS шеңберіндегі құзыреттіліктердің даму деңгейлерінің өзгеру динамикасы

Компонент	Көрсеткіш	ЭТ бастапқы өлшеу (n=34)	ЭТ қорытынды өлшеу (n=34)	БТ бастапқы өлшеу (n=32)	БТ қорытынды өлшеу (n=32)	Δ ЭТ (п.т.)	χ^2 / p-мәні (ЭТ)
Рефлексивті	Өнімді рефлексивті жазбалар қалдырған студенттердің үлесі	29%	68%	31%	38%	+39	χ^2=10.6; p=0.001
Коммуникативтік	Дәлелдерге/дереккөздерге сүйеніп, қорытындысы түсіндірілген жазбалардың үлесі	24%	61%	26%	33%	+37	χ^2=9.8; p=0.002
Зерттеушілік	Зерттеудің толық мини-циклі жүзеге асқан жұмыстардың үлесі	18%	56%	19%	28%	+38	χ^2=9.7; p=0.002

Ұсынылған деректер эксперименттік топта (ЭТ) қарастырылған үш бағыт бойынша да тұрақты оң динамика қалыптасқанын көрсетеді. Атап айтқанда, рефлексиялық көрсеткіштер шамамен 39 пайыздық тармаққа, коммуникативтік көрсеткіштер 37 пайыздық тармаққа, ал зерттеушілік көрсеткіштер 38 пайыздық тармаққа артқан. Бақылау тобында (БТ) тіркелген өзгерістер едәуір төмен болып, 7–9 пайыздық тармақ аралығынан аспаған. Топтар арасындағы мұндай айырмашылық интеграцияланған тапсырмалар негізінде ұйымдастырылған «рефлексия–коммуникация–зерттеу» циклінің оқу нәтижелеріне оң ықпал еткенін мазмұндық және сандық көрсеткіштер тұрғысынан негіздейді.

Нәтижелердің статистикалық мәнділігін бағалау мақсатында бастапқы және қорытынды өлшемдердегі үлестік көрсеткіштерді салыстыру үшін χ^2 критерийі қолданылды. Аталған әдіс нәтижелерді көрнекі әрі түсінікті ұсынуға мүмкіндік бергенімен, статистикалық критерийді таңдау деректердің жинақталу сипатына негізделуі тиіс. Егер бір қатысушының көрсеткіштері интервенцияға дейінгі және кейінгі кезеңдерде қайталама түрде тіркелсе, өзара байланысты деректерді талдау үшін McNemar тестін қолдану әдіснамалық тұрғыдан орынды. Ал тәуелсіз іріктемелердің үлестік көрсеткіштері салыстырылған жағдайда χ^2 критерийін пайдалану негізді болып саналады. Демек, статистикалық талдау рәсімінің зерттеу дизайнына және деректер құрылымына сәйкестігі алынған нәтижелердің сенімділігі мен қорытындылардың дәйектілігін арттырады.

Анықталған өзгерістердің практикалық маңызын бағалау үшін әсер көлемін (effect size) есептеу ұсынылады. Үлестік көрсеткіштерді салыстыруда жиі қолданылатын өлшемдердің қатарына φ (phi) коэффициенті мен Cramer’s V көрсеткіші жатады. Мәселен, эксперименттік топта рефлексия компоненті бойынша өнімді рефлексия деңгейі бастапқы кезеңдегі 29%-дан (шамамен 10/34) қорытынды кезеңде 68%-ға дейін (шамамен 23/34) артқан. Егер осы салыстыру үшін $\chi^2 = 10{,}6$ және $N = 34$ деп қабылданса, әсер көлемі $\varphi = \sqrt{(\chi^2/N)} = \sqrt{(10{,}6/34)} \approx 0{,}56$ формуласы бойынша есептеледі. Білім беру интервенцияларын бағалау аясында мұндай мәнді орташа және жоғары деңгей аралығындағы әсер ретінде түсіндіруге болады. Бұл көрсеткіш енгізілген педагогикалық шешімдердің зерттеу нәтижелеріне елеулі ықпал еткенін айғақтайды. Осыған ұқсас тәсілмен коммуникативтік және зерттеушілік компоненттер бойынша да φ коэффициентін есептеу интеграцияланған тәсілдің статистикалық мәнділігімен қатар, оның практикалық маңызын да негіздеуге мүмкіндік береді.

Бақыланған оң динамика педагогикалық ықпалдың өзара оқшауланған әрекеттер жиынтығы түрінде емес, құрылымдық және мазмұндық тұрғыдан тұтас оқу циклі ретінде ұйымдастырылуымен түсіндіріледі. Аталған циклде әрбір келесі кезең алдыңғы кезеңде алынған нәтижелерге негізделіп жүзеге асырылды. Рефлексия кезеңінде орындалатын жұмыстың сапа критерийлері нақтыланып, білім алушылардың жетілдіруді қажет ететін тұстары айқындалды. Коммуникация кезеңінде идеяларды дәлелдеу, нақтылаушы сұрақтар қою, ұстанымдарды келісу және алдағы іс-әрекет жоспарын толықтыру арқылы оқу мазмұнын бірлесіп қайта қарау қамтамасыз етілді. Зерттеу кезеңінде талқылау нәтижелері эмпирикалық тұрғыдан тексеріліп, деректерді жинау, өңдеу және талдау негізінде тұжырымдар жасалды. Осылайша, рефлексиялық, коммуникативтік және зерттеушілік компоненттердің бір тапсырма аясында сабақтастықпен және өзара байланыста жүзеге асырылуы білім алушылардың нәтижелерінде жүйелі әрі тұрақты оң өзгерістердің қалыптасуына ықпал етті.

Зерттеу нәтижелері жоғары тиімділік танытқан бірнеше педагогикалық тетікті айқындауға мүмкіндік берді. Біріншіден, LMS жүйесінде алдын ала белгіленген нақты критерийлер мен бағалау рубрикалары білім алушылардың күтілетін нәтижелер мен сапа талаптарын дұрыс түсінуіне жағдай жасап, өзін-өзі бағалау үдерісін жүйеледі. Екіншіден, оқытушының түсіндірмелері мен құрдастардың өзара бағалауын қамтитын тұрақты кері байланыс рефлексиялық пайымдаудың тереңдеуіне және білім алушылар арасындағы мазмұнды коммуникацияның дамуына ықпал етті. Үшіншіден, шағын зерттеулерді орындауға арналған құрылымдық үлгілер мен скэффолдинг құралдары, атап айтқанда,

«сұрақ – әдіс – дерек – талдау – қорытынды» сұлбасы зерттеушілік әрекетті кезең-кезеңімен ұйымдастыруға мүмкіндік берді. Төртіншіден, коммуникация нәтижелерін қорытынды жазба немесе хаттама түрінде міндетті түрде рәсімдеу топ мүшелерінің ортақ жауапкершілігін күшейтіп, бірлескен жұмыстың сапасын арттырды. Аталған педагогикалық тетіктердің кешенді қолданылуы рефлексиялық, коммуникативтік және зерттеушілік компоненттердің өзара кірігуін және олардың біртұтас оқу нәтижесіне бағытталуын қамтамасыз етті.

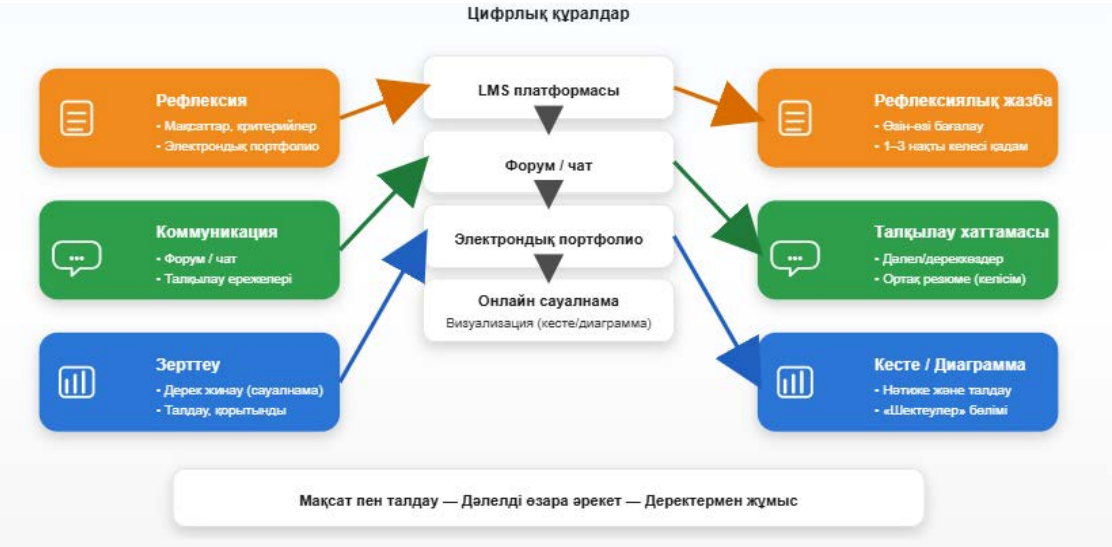
Интеграциялық әсерді талдау ең жоғары нәтижелер рефлексия, коммуникация және зерттеу өзара оқшауланған әрекеттер ретінде емес, біртұтас оқу тапсырмасының мазмұндық және құрылымдық тұрғыдан сабақтас кезеңдері ретінде ұйымдастырылған жағдайда қол жеткізілгенін көрсетті. Іс-әрекет нәтижелеріне жүргізілген мазмұндық талдау аталған үш компонентті ортақ логика негізінде біріктіру тапсырмаларды формалды орындау деңгейінен саналы оқу әрекетіне көшуге мүмкіндік беретінін анықтады. Мұндай кіріктірілген тәсіл білім алушылардың өз оқу әрекетін мақсатты түрде жетілдіруіне, дәлелді өзара әрекеттесуіне және деректерге негізделген қорытындылар жасауына жағдай қалыптастырды.

Бірінші кезеңде рефлексия оқу әрекетін реттеудің негізгі тетігі ретінде қарастырылды. Студенттер оқу мақсаттарын айқындап, табыс критерийлерін нақтылады, өзіндік бағалау жүргізді, сондай-ақ жетілдіруді қажет ететін тұстар мен оларды іске асыруға бағытталған нақты қадамдарды белгіледі. Бұл әрекеттер кейінгі кезеңдерді ұйымдастырудың негізін қалыптастырып, оқу нәтижелерінің сапасын бағалауға арналған түсінікті өлшемдерді айқындауға мүмкіндік берді. Нәтижесінде рефлексия қол жеткізілген нәтижелерді сипаттаумен шектелмей, білім алушылардың жеке ілгерілеуін саналы түрде жоспарлау, бақылау және реттеу құралына айналды.

Екінші кезеңде коммуникация топ мүшелері ұсынған идеяларды талқылау, тексеру және жетілдіру тетігі ретінде қарастырылды. Форумдар мен чаттарда ұйымдастырылған талқылаулар пікір алмасуға, нақтылаушы сұрақтар қоюға, балама шешімдерді салыстыруға және ортақ ұстаным қалыптастыруға мүмкіндік беретін өзара әрекеттесу кеңістігін құрады. Коммуникация қосымша әрекет ретінде емес, ұсынылған шешімдерді ұжымдық тұрғыдан тексеру мен негіздеудің маңызды құралы қызметін атқарды. Қатысушылар шешімдердің қабылдану себептерін, оларды негіздейтін дәлелдер мен уәждерді, сондай-ақ кейінгі іс-әрекеттердің мазмұны мен реттілігін бірлесіп талқылады.

Үшінші кезеңде зерттеушілік әрекет топтық талқылауды жүйелі және дәлелді пайымдауға бағытталды. Бұл кезеңде студенттер алға қойылған болжамдарды тексеруге қажетті деректердің түрлерін, оларды жинау әдістерін және өңдеу тәсілдерін айқындады. Дерек жинау құралдары ретінде онлайн сауалнама, бақылау және LMS жүйесінде тіркелген цифрлық іздерді талдау әдістері қолданылды. Сонымен қатар білім алушылар алынған нәтижелерді түсіндіру және олардың зерттеу мәселесі тұрғысындағы маңызын бағалау жұмыстарын жүзеге асырды. Нәтижесінде талқылаудың мазмұны субъективті пікірлерден эмпирикалық деректерге негізделген тұжырымдарға ауысып, фактілерді оларды түсіндіру мен бағалаудан ажырата қарастыру дағдысының қалыптасуына жағдай жасалды.

Аталған кезеңдердің өзара сабақтастығы мен іске асырылу реттілігі 1-суретте көрнекі түрде берілген.



1 сурет – Цифрлық білім беру ортасында жүзеге асырылатын біртұтас оқу циклі

1-суретте цифрлық құралдардың оқу циклінің әрбір кезеңін қолдау және оларды өзара байланысты біртұтас жүйеге біріктіру мүмкіндіктері көрсетілген. Атап айтқанда, LMS платформасы оқу мақсаттарын, бағалау критерийлерін және оқу материалдарын орналастыруға мүмкіндік береді. Форумдар мен чаттар білім алушылар арасындағы талқылауды ұйымдастыруға, пікір алмасу нәтиже-

лерін жүйелеуге және келісілген шешімдерді тіркеуге жағдай жасайды. Электрондық портфолио жеке оқу жетістіктерін жинақтау, құжаттау және рефлексивтік тұрғыдан бағалау құралы ретінде қолданылады. Онлайн сауалнамалар мен деректерді визуализациялау сервистері зерттеу деректерін жинау, өңдеу және көрнекі түрде ұсыну арқылы дәлелді қорытындылар қалыптастыруды қамтамасыз етеді.

Диаграмма құрылымында «оқу циклінің кезеңдері → цифрлық құралдар → оқу әрекетінің өнімдері → бағалау критерийлері» арасындағы сабақтастық бейнеленуі тиіс. Оқу әрекетінің негізгі нәтижелеріне рефлексивтік жазба немесе электрондық портфолио, топтық талқылау хаттамасы, сондай-ақ кестелер мен диаграммалар арқылы рәсімделген шағын зерттеу есебі жатады. Мұндай құрылым рефлексивтік, коммуникативтік және зерттеушілік құзыреттердің өзара ықпалдасуын және олардың өлшенетін оқу нәтижелері түрінде көрініс табуын көрнекі түрде сипаттауға мүмкіндік береді.

Талқылау. Зерттеу нәтижелері цифрлық білім беру ортасында рефлексиялық, коммуникативтік және зерттеушілік құзыреттерді тиімді қалыптастыру олардың интеграцияланған педагогикалық дизайн құрылымына жүйелі түрде енгізілуіне тәуелді екенін көрсетті. Аталған тұжырым зерттеу аясында талданған теориялық және эмпирикалық еңбектердің нәтижелерімен сабақтасады. Білім беруді цифрландыру үдерісін деректерді пайдалану, кері байланысты ұйымдастыру және оқу тәжірибесін қайта құру тұрғысынан қарастырған зерттеулерде [1, 108–110 б.; 15, 17–26 б.] цифрлық құралдардың тиімділігі оларды дербес қолданумен емес, мақсатты түрде жобаланған оқу сценарийлеріне кіріктірумен айқындалатыны атап көрсетіледі. Зерттеу барысында «рефлексия–коммуникация–зерттеу» сабақтастығына негізделген тапсырмалар жүйесінің қолданылуы білім алушылар құзыреттерінің даму көрсеткіштерінде тұрақты оң динамиканың қалыптасуына ықпал етті.

Рефлексиялық компонент бойынша алынған нәтижелер халықаралық педагогикада қалыптасқан рефлексивті практика және тәжірибеге негізделген оқыту тұжырымдамаларының негізгі қағидаларымен сәйкес келеді [5, 49–69 б.; 6, 18–40 б.]. Аталған зерттеулерде рефлексия оқу үдерісінің құрамдас бөлігі ретінде қарастырылып, оның нәтижелілігі нақты айқындалған бағалау критерийлеріне, өзіндік бағалау рәсімдеріне және кейінгі әрекеттерді жоспарлауға байланысты екені негізделеді. Зерттеу нәтижелері бұл тұжырымды эмпирикалық тұрғыдан толықтырады: эксперименттік топ студенттерінің рефлексивтік әрекеті орындалған жұмысты сипаттаумен шектелмей, оқу мақсаттары мен бағалау критерийлеріне сүйенген саналы әрі құрылымдалған талдау деңгейіне көтерілді. Анықталған өзгерістер цифрлық ортада рефлексияны прогресті бақылау құралдары, электрондық портфолио және жүйелі кері байланыс тетіктері арқылы ұйымдастырудың маңыздылығын көрсететін зерттеу нәтижелерімен де сабақтасады [7, 65–67 б.].

Коммуникативтік құзыреттіліктің қалыптасуына қатысты алынған нәтижелер бірлескен оқыту және Community of Inquiry моделіне негізделген зерттеулердің негізгі тұжырымдарымен мазмұндық тұрғыдан сәйкес келеді [9, 1–19 б.; 10, 89–94 б.]. Аталған еңбектерде онлайн оқытудың сапасы әлеуметтік және когнитивтік қатысудың өзара үйлесімді ұйымдастырылуына тәуелді екені негізделеді. Зерттеу барысында форумдар мен чаттарда жүргізілген пікірталастардың дәлелді, жүйелі және құрылымдалған сипатқа ие болуы осы модель қағидаларының тәжірибеде жүзеге асқанын көрсетеді. Сонымен қатар, қазақстандық зерттеулерде интерактивті әдістерді цифрлық ортада тиімді қолдану үшін нақты регламенттер мен мақсатты фасилитацияның қажеттілігі атап өтіледі [4, 47–50 б.]. Алынған эмпирикалық деректер аталған педагогикалық шарттар сақталған жағдайда білім алушылар арасындағы коммуникацияның мазмұндық және ұйымдастырушылық сапасы едәуір артатынын айқындады.

Зерттеушілік құзыреттіліктің қалыптасуына қатысты алынған нәтижелер зерттеуге негізделген және проблемалық оқыту модельдерін қарастырған халықаралық еңбектердің негізгі тұжырымдарымен сәйкес келеді [8, 100–104 б.]. Аталған зерттеулерде білім алушылардың зерттеу әрекетін меңгеруінде шағын зерттеу циклін кезең-кезеңімен ұйымдастыру және педагогикалық қолдау көрсету тетіктерінің маңызы айрықша атап өтіледі. Зерттеу барысында зерттеу әрекетінің негізгі кезеңдері – мәселені тұжырымдау, зерттеу сұрағын анықтау, әдісті таңдау, деректерді жинау, талдау және қорытынды жасау – құрылымдалған тапсырмалар мен скэффолдинг құралдары арқылы жүйелендірілді. Қазақстандық авторлардың еңбектерінде цифрлық платформалар мен деректерді өңдеу және талдау сервистерін меңгеру зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастырудың маңызды алғышарты ретінде қарастырылады [3, 44–46 б.; 11, 74–75 б.]. Алынған эмпирикалық нәтижелер аталған тұжырымды нақтылап, цифрлық құралдарды мақсатты және жүйелі қолданудың білім алушылардың зерттеушілік әрекетін дамытуға оң ықпал ететінін көрсетті.

Ресейлік құзыреттілікке негізделген тұжырымдамаларда рефлексиялық, коммуникативтік және зерттеушілік компоненттер өзара сабақтас білім беру нәтижелері ретінде қарастырылады [12, 20–26 б.; 13, 58–61 б.]. Дегенмен ғылыми еңбектердің басым бөлігінде аталған компоненттердің өзара байланысы негізінен теориялық тұрғыдан сипатталып, оларды білім беру тәжірибесіне енгізудің нақты педагогикалық тетіктері жеткілікті деңгейде айқындалмаған. Ұсынылып отырған зерттеудің ерекшелігі рефлексия, коммуникация және зерттеу үдерістерін біртұтас оқу тапсырмасы аясында бірізді жүзеге асырылатын кезеңдер ретінде қарастырудан көрінеді. Сонымен қатар зерттеуде осы компоненттерді кіріктіру арқылы өлшенетін оқу нәтижелеріне қол жеткізудің педагогикалық жолдары нақтыланады. Алынған деректер құзыреттілікке негізделген тәсілдің мазмұны мен іске асырылу тетіктерін цифрлық педагогика жағдайында нақтылауға мүмкіндік береді.

Жалпы алғанда, алынған нәтижелер цифрлық ортадағы құзыреттердің дамуы қолданылатын құралдардың санымен емес, олардың мақсатқа бағдарланған педагогикалық сценарийде кіріктірілуімен анықталатынын көрсетті. Рефлексия оқу әрекетін талдау мен түзетуді, коммуникация идеяларды дәлелді талқылауды, ал зерттеушілік әрекет қорытындыларды эмпирикалық деректермен негіздеуді қамтамасыз етті. Бұл компоненттердің біртұтас циклде біріктірілуі бағалау рубрикалары, жүйелі кері байланыс және педагогикалық қолдау арқылы күшейтілді.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері цифрлық білім беру ортасында рефлексиялық, коммуникативтік және зерттеушілік құзыреттерді «рефлексия → коммуникация → зерттеу» біртұтас циклі негізінде қалыптастырудың тиімділігін көрсетті. Эксперименттік топта өнімді рефлексия көрсеткіші 29%-дан 68%-ға, дәлелді коммуникация 24%-дан 61%-ға, толық зерттеу мини-циклін орындау 18%-дан 56%-ға дейін өсті. Бақылау тобындағы өзгерістер 7–9 пайыздық тармақ аралығында болды.

Нәтижелер цифрлық құралдардың өздігінен емес, нақты бағалау критерийлері, жүйелі кері байланыс, құрылымдалған онлайн-коммуникация және зерттеушілік тапсырмалармен үйлесімді қолданылған жағдайда тиімді екенін көрсетті. Ұсынылған тәсілді болашақ педагогтерді даярлау барысында оқу тапсырмаларын жобалау, бағалау және шағын зерттеулерді ұйымдастыру үшін пайдалануға болады.

Зерттеудің шектеулері бір университеттің студенттерімен және цифрлық мәтіндік артефактілермен байланысты. Болашақ зерттеулерде іріктемені кеңейту, ұзақ мерзімді әсерді бағалау және әрбір компоненттің дербес ықпалын анықтау орынды.

Мүдделер қақтығысы: Авторлар мүдделер қақтығысының жоқ екенін мәлімдейді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. **Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action** [Text] / D.A. Schön. – New York: Basic Books, 1983. – 374 p.

2. **Boud D., Keogh R., Walker D. Reflection: Turning Experience into Learning** [Text] / D. Boud, R. Keogh, D. Walker. – London: Kogan Page, 1985. – 170 p.

3. **Garrison D. R., Anderson T., Archer W. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education** [Text] / D. R. Garrison, T. Anderson, W. Archer // The Internet and Higher Education. – 2000. – Vol. 2. – Issue 2–3. – P. 87–105. DOI: 10.1016/S1096-7516(00)00016-6.

4. **Zimmerman, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview** [Text] / B. J. Zimmerman // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41. – Issue 2. – P. 64–70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2.

5. **Dillenbourg, P. (ed.). Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches** [Text] / P. Dillenbourg (ed.). – Oxford: Elsevier, 1999. – 246 p.

6. **Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., Chinn, C. A. Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark** [Text] / C. E. Hmelo-Silver, R. G. Duncan, C. A. Chinn // Educational Psychologist. – 2007. – Vol. 42. – Issue 2. – P. 99–107. DOI: 10.1080/00461520701263368.

7. **Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю., Моисеева, М. В., Петров, А. Е. Теория и практика дистанционного обучения** [Текст]: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.

8. **Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании** [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

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

10. **Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление** [Текст] / Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107–113. DOI: 10.26170/PO18-08-15.

11. **Усербаева М. М., Ким О. Я., Култаева С. С. Методы обучения при дистанционном формате** [Текст] / М. М. Усербаева, О. Я. Ким, С. С. Култаева // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия: Педагогические науки. – 2022. – Т. 67. – № 4. – С. 45-52. DOI: 10.48371/PEDS. 2022.67.4.011.

12. **Жусупалиева, Д. М. Шет тілі құзыреттерін қалыптастырудағы цифрлық білім беру ортасының рөлі** [Мәтін] / Д. М. Жусупалиева // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». – 2021. – № 4(72). – Б. 70-75. DOI: 10.51889/2021-4.1728-5496.08.

13. **Байменова, Б. С., Габдуллина, К. М. Цифрлық білім беру ортасында болашақ педагог-психологтердің даярлау ерекшелігі** [Мәтін] / Б. С. Байменова, К. М. Габдуллина // Вестник Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева. Серия Педагогика. Психология. Социология. – 2022. – Т. 141. – № 4. – Б. 43–50. DOI: 10.32523/2616-6895-2022-141-4-43-50.

14. **Даулетова, А. С., Мамраймов, С. Д., Жумагелдиева, А. Д., Тулепбаева, Г. К. Цифрлық білім беру ортасы жағдайында болашақ педагог-психологтардың зерттеушілік құзыреттіліктерін дамытудың маңыздылығы** [Мәтін] / А. С. Даулетова, С. Д. Мамраймов, А. Д. Жумагелдиева, Г. К. Тулепбаева // 3i: intellect, idea, innovation – интеллект, идея, инновация. – 2025. – Т. 2. – № 4. – 72-84. DOI: 10.52269/NTDG254272.

15.**Орта білім беру ұйымдарында цифрлық құзыреттер саласында (SELFIE) педагогтердің өзін-өзі бағалау құралын пайдалану.** Әдістемелік ұсынымдар. [Мәтін]. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2024. – 185 б.

REFERENCES:

1. **Schön D. A. The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York, Basic Books, 1983, 374 p.

2. **Boud D., Keogh R., Walker D. Reflection: turning experience into learning**. London, Kogan Page, 1985, 170 p.

3. **Garrison D. R., Anderson T., Archer W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education**. *The Internet and Higher Education*, 2000, vol. 2, pp. 87–105. DOI: 10.1016/S1096-7516(00)00016-6

4. **Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview**. *Theory Into Practice*, 2002, vol. 41, pp. 64–70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2

5. **Dillenbourg P. Collaborative learning: cognitive and computational approaches**. Oxford, Elsevier, 1999, 246 p.

6. **Hmelo-Silver C. E., Duncan R. G., Chinn C. A. Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning**. *Educational Psychologist*, 2007, vol. 42, pp. 99–107. DOI: 10.1080/00461520701263368.

7. **Polat E.S., Bukharkina M. Yu., Moiseeva M. V., Petrov A. E. Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya** [Theory and practice of distance learning]. Moscow, Izdatel'skij centr "Akademiya", 2004, 416 p. (In Russian)

8. **Zimnyaya I.A. Klyuchevy'e kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii** [Key competencies as a result-oriented and goal-based foundation of the competence approach in education]. Moscow, Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004, 38 p. (In Russian)

9. **Khutorskoj A.V. Klyuchevy'e kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy' obrazovaniya** [Key competencies as a component of the learner-centered educational paradigm]. *Narodnoe obrazovanie*, 2003, no. 2, pp. 58–64. (In Russian)

10.**Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatizaciya i cifrovizaciya obrazovaniya: ponyatiya, tehnologii, upravlenie** [Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2018, no. 8, pp. 107–113. DOI: 10.26170/PO18-08-15. (In Russian)

11.**Userbaeva M.M., Kim O.Ya., Kultaeva S.S. Metody' obucheniya pri distancionnom formate** [Teaching methods in a distance learning format]. *Izvestiya KazUMOiMYA imeni Abylaj hana. Seriya: Pedagogicheskie nauki*, 2022, vol. 67(4), pp 45-52. DOI: 10.48371/PEDS.2022.67.4.011. (In Russian)

12.**Zhusupalieva D. M. Shet tili kuzyretterin kalyptastyrudagy cifrlyk bilim beru ortasynyn roli** [The role of the digital educational environment in forming foreign language competencies]. *Vestnik KazNPU im. Abaya. Seriya "Pedagogicheskie nauki"*, 2021, no. 4(72), pp. 70-75. DOI: 10.51889/2021-4.1728-5496.08. (In Kazakh)

13.**Baimenova B.S., Gabdullina K.M. Cifrlyk bilim beru ortasynda bolashak pedagog-psihologterdi dayarlau ereksheligi** [Specific features of training future educational psychologists in a digital educational environment]. *Vestnik Evrazijskogo nacional'nogo universiteta imeni L. N. Gumilyova. Seriya Pedagogika. Psihologiya. Sociologiya*, 2022, no. 4(141), pp. 43–50. DOI: 10.32523/2616-6895-2022-141-4-43-50. (In Kazakh)

14.**Dauletova A.S., Mamraimov S. D., Zhumageldiyeva A.D., Tulepbaeva G. K. Cifrlyk bilim beru ortasy zhagdajynda bolashak pedagog-psihologtardyn zertteushilik kuzyrettilikterin damytudyn manyzdylygy** [Relevance of developing research competencies of future educational psychologists in a digital educational environment]. *3i: intellect, idea, innovation*, 2025, vol. 2 (4), pp. 72-84. DOI: 10.52269/NTDG254272. (In Russian)

15.**Orta bilim beru ujymdarynda cifrlyk kuzyretter salasynda (SELFIE) pedagogterdin ozin-ozi bagalau kuralyn pajdalanu. Adistemelik usynymdar** [Using the SELFIE self-assessment tool to assess teachers' digital competences in general education organizations: methodological recommendations]. Astana, Y. Altynsarin National Academy of Education, 2024, 185 p. (In Kazakh)

Жіберілген күні: 25 маусым 2026 ж. **Қабылданған күні:** 10 тамыз 2026 ж.
Жарияланған күні: 30 қыркүйек 2026 ж.

Авторлар туралы мәліметтер:

Койшыбекова Айжан Кумарбековна – PhD, Информатика және білімді цифрландыру кафедрасы, І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Қазақстан Республикасы, 040009 Талдықорған қ., І.Жансүгіров көш. 187А, e-mail: aizhankym@inbox.ru; ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5784-0911.

Кастеева Гульмира Далелхановна – педагогика ғылымдарының магистрі (информатика), оқытушы-дәріскер, Информатика және білімді цифрландыру кафедрасы, І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Қазақстан Республикасы, 040009 Талдықорған қ., І. Жансүгіров көш. 187А, e-mail: kasteevagd@gmail.com; ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6536-6933.*

Шагатаева Зауре Ерназаровна – PhD, қауымдастырылған профессор м.а., Шығармашылық білім беру кафедрасы, І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Қазақстан Республикасы, 040009 Талдықорған қ., І. Жансүгіров көш. 187А, e-mail: zaurika@mail.ru; ORCID ID: https://orcid.org/ 0000-0003-3637-1009.

Кошкинбаева Нургуль Рыспаевна – PhD, қауымдастырылған профессор, Музыка және көркемдік білім кафедрасы, М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Қазақстан Республикасы, 080000 Тараз қ., Төле би даңғ. 60, e-mail: nr.koshkinbayeva@dulaty.kz; ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3657-4295.

Койшыбекова Айжан Кумарбековна – PhD, кафедра информатики и цифровизации образования, Жетысуский университет им. И. Жансугурова, Республика Казахстан, 040009 г. Талдыкорган, ул. И. Жансугурова 187А, e-mail: aizhankym@inbox.ru, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5784-0911.

Кастеева Гульмира Далелхановна – магистр педагогических наук (информатика), преподаватель-лектор, кафедра информатики и цифровизации образования, Жетысуский университет им. И. Жансугурова, Республика Казахстан, 040009 г. Талдыкорган, ул. И. Жансугурова 187А, e-mail: kasteevagd@gmail.com, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6536-6933.*

Шагатаева Зауре Ерназаровна – PhD, и.о. ассоциированного профессора, кафедра творческого образования, Жетысуский университет им. И. Жансугурова, Республика Казахстан, 040009 г. Талдыкорган, ул. И. Жансугурова 187А, e-mail: zaurika@mail.ru, ORCID ID: https://orcid.org/ 0000-0003-3637-1009.

Кошкинбаева Нургуль Рыспаевна – PhD, ассоциированный профессор, кафедра музыки и художественного образования, Таразский университет имени М.Х. Дулати, Республика Казахстан, 080000 г. Тараз, пр. Толе би 60, e-mail: nr.koshkinbayeva@dulaty.kz, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3657-4295.

Koishybekova Aizhan Kumarbekovna – PhD, Department of computer sciences and digitalization of education, I. Zhansugurov Zhetysu University, Republic of Kazakhstan, 040009, Taldykorgan, 187A I. Zhansugurov Str., e-mail: aizhankym@inbox.ru, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5784-0911.

Kasteyeva Gulmira Dalelkhanovna – Master of Pedagogical Sciences (Com. Sciences), Lecturer, Department of computer sciences and digitalization of education, I. Zhansugurov Zhetysu University, Republic of Kazakhstan, 040009, Taldykorgan, 187A I. Zhansugurov Str., e-mail: kasteevagd@gmail.com, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6536-693.*

Shagatayeva Zaure Yernazarovna – PhD, acting Associate Professor, Department of creative education, I. Zhansugurov Zhetysu University, Republic of Kazakhstan, 040009, Taldykorgan, 187A I. Zhansugurov Str., e-mail: zaurika@mail.ru; ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3637-1009.

Koshkinbayeva Nurgul Ryspayevna – PhD, Associate Professor, Department of music and art education, M.Kh. Dulaty Taraz University, Republic of Kazakhstan, 080000, Taraz, 60 Tole Bi Ave., e-mail: nr.koshkinbayeva@dulaty.kz; ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3657-4295.

IRSTI 14.09.35
UDC 373.2
https://doi.org/10.52269/SEPT2632151

AN EMPIRICAL STUDY OF PECULIARITIES OF THE PEDAGOGICAL IMAGE FORMATION OF FUTURE SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Koshzhanova G.A. – Master of Pedagogical Sciences. Department of social and humanitarian sciences, K. Sagadiyev International University of Business, Almaty, Republic of Kazakhstan.

Shirinbayeva G. K. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of preschool education and social pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.*

Akhmadiyarova G.S. – Master of Pedagogical Sciences. Department of social and humanitarian sciences, K. Sagadiyev International University of Business, Almaty, Republic of Kazakhstan.

Atemkulova N.O. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of preschool education and social pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.

The article considers the professionally important qualities of a special education teacher, the structural components of the pedagogical image, and discusses the results of introducing the model of forming the pedagogical image of a pedagogical Image of future teachers in the field of special education. For the development of personal and professional characteristics of a teacher working with children with disabilities, it is important to pay attention to the development of skills to communicate with such children and

the formation of a pedagogical image as an important component of professional competence. The research purpose: to determine the theoretical foundations of the psychological and pedagogical conditions for the formation of the pedagogical image of the special education future teacher, to develop a methodology and conduct an experimental evaluation of its effectiveness. Application of this research: consideration of the teacher's image as an important component of professional competence allows to identify the principles and conditions for the organization and implementation of image-forming developmental activities in the educational process of the university, as well as to suggest ways to form the pedagogical image of the future special education teacher.

***Keywords**: special education teacher, special education sphere, children with disabilities, pedagogical image, structural components.*

БОЛАШАҚ АРНАЙЫ ПЕДАГОГТЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ИМИДЖІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЭМПИРИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Кошжанова Г.А. – педагогика ғылымдарының магистрі, Әлеуметтік гуманитарлық ғылымдар кафедрасы, К.Сағадиев атындағы халықаралық бизнес университеті, Алматы қ. Қазақстан Республикасы.

Ширинбаева Г.К. – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған, профессор, Мектепке дейінгі білім және әлеуметтік педагогика кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ. Қазақстан Республикасы.*

Ахмадиярова Г.С. – педагогика ғылымдарының магистрі, Әлеуметтік гуманитарлық ғылымдар кафедрасы, К.Сағадиев атындағы Халықаралық бизнес университеті. Алматы қ. Қазақстан Республикасы.

Атемкулова Н.О. – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Мектепке дейінгі білім және әлеуметтік педагогика кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.

Мақаланың мақсаты: мақалада арнайы білім беру саласындағы мұғалімнің кәсіби маңызды қасиеттері, педагогикалық имидждің құрылымдық құрамдас бөліктері қарастырылып, болашақ мұғалімнің педагогикалық имиджін қалыптастыру моделін енгізу нәтижелері талқыланады.арнайы білім беру саласындағы білім беру процесіне. Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасайтын мұғалімнің жеке және кәсіби ерекшеліктерін дамыту үшін оның осындай балалармен қарым-қатынас жасау дағдыларын дамытуға және кәсіби құзыреттіліктің маңызды құрамдас бөлігі ретінде педагогикалық имиджді қалыптастыруға назар аударған жөн.. Зерттеудің мақсаты: арнайы білім беру саласындағы болашақ мұғалімнің педагогикалық имиджін қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық шарттарының теориялық негіздерін анықтау, әдістемені әзірлеу және оның тиімділігіне эксперименттік бағалау жүргізу. Осы зерттеуді қолдану: мұғалімнің имиджін кәсіби құзіреттіліктің маңызды құрамдас бөлігі ретінде Қарастыру университеттің оқу-тәрбие процесінде имиджді қалыптастыратын дамытушылық іс-әрекеттерді ұйымдастыру мен жүзеге асырудың принциптері мен шарттарын анықтауға, сонымен қатар болашақ арнайы білім беру мұғалімінің педагогикалық имиджін қалыптастыру жолдарын ұсынуға мүмкіндік береді.

***Түйінді сөздер:** арнайы педагог, арнайы білім беру саласы, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар, педагогикалық образ, жалпы имидж құрылымы.*

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИМИДЖА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кошжанова Г.А. – магистр педагогических наук, кафедра социально-гуманитарных наук, Университет международного бизнеса им. К. Сагадиева, г.Алматы, Республика Казахстан.

Ширинбаева Г.К. – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, кафедра дошкольного образования и социальной педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.*

Ахмадиярова Г.С. – магистр педагогических наук, кафедра социально-гуманитарных наук, Университет международного бизнеса им. К. Сагадиева, г.Алматы, Республика Казахстан.

Атемкулова Н.О. – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, кафедра дошкольного образования и социальной педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.

В статье рассматриваются профессионально значимые качества педагога в области специального образования, структурные компоненты педагогического имиджа, обсуждаются результаты внедрения модели формирования педагогического имиджа будущих учителей в сфере специального образования. Для развития личностных и профессиональных особенностей педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья, следует обратить внимание

на развитие у него навыков общения с такими детьми и формирование педагогического имиджа как важнейшей составляющей профессиональной компетентности. Цель исследования: выявить теоретические основы психолого-педагогических условий формирования педагогического имиджа будущего учителя в области специального образования, разработать методику и провести экспериментальную оценку ее эффективности. Применение данного исследования: рассмотрение имиджа учителя как важнейшей составляющей профессиональной компетентности позволяет определить принципы и условия организации и осуществления имиджеобразующей развивающей деятельности в учебно-воспитательном процессе вуза, а также предложить пути формирования педагогического имиджа будущего учителя специального образования.

Ключевые слова: *специальный педагог, область специального образования, дети с особыми образовательными потребностями, педагогический образ, структурные компоненты.*

Introduction. Currently, the formation of a positive image is becoming an urgent problem in the training of future special education teachers. Since they must be highly qualified, competitive specialists in the field of special education, who will need to have not only a high level of professional knowledge, but also skill and individual style of performing activities. An effective personal and professional image of a student is an image of him that develops in the minds of other people, which helps to successfully achieve self-esteem and inner comfort; move up the social ladder, improve professional results in all areas of activity. At the present stage, the development of special and inclusive education has led to increasing demands not only for the professional competencies of participants in the educational process but also for their personal and communicative qualities. In particular, the professional activity of a special education teacher who interacts professionally with learners with special educational needs requires not only a high level of professional knowledge but also the development of such personal qualities as empathy, emotional stability, pedagogical ethics, reflection, communicative culture, and professional responsibility. The interaction of these qualities determines the professional image of a teacher and contributes to the establishment of effective relationships with learners, parents, and colleagues.

Aim of the study. The aim of this study is to empirically examine the peculiarities of pedagogical image formation among future special education teachers and to identify the factors that influence the development of their professional image, personal qualities, and pedagogical competencies.

Objectives of the study. To achieve this aim, the following objectives were identified:

1.To analyze the theoretical approaches to the formation of a pedagogical image among future special education teachers.

2.To identify the main components and characteristics of the professional pedagogical image of future special education teachers.

3.To assess the current level of pedagogical image formation among students preparing for a career in special education.

From this perspective, pedagogical image should be considered an important component of the professional training of future special education teachers. A pedagogical image is not limited to a specialist's external appearance; rather, it represents a comprehensive characteristic encompassing professional competence, pedagogical attitudes, communicative culture, emotional characteristics, and the ability to present and evaluate oneself. Therefore, the formation of a pedagogical image is directly related to the development of a future specialist's professional identity and psychological readiness for pedagogical activity. The key scientific problem determining the relevance of this study is the insufficient systematization of the content, structure, and effective pedagogical conditions for developing the pedagogical image of future special education teachers. Addressing this issue requires the introduction of targeted components aimed at developing a professional image into the content of future special education teachers' training, as well as the identification of pedagogical tools that can comprehensively support their professional and personal development. The relevance of the formation of the pedagogical image of a special education teacher is due to the process of reforming education, which involves increasing attention to the individuality of not only the student, but also the teacher, encouraging his creative abilities, creativity and a high culture of behavior.

– between the need of modern society for highly qualified special education teachers, who have a high level of personal development, are ready for independent creative work, reflection on their own professional activities, and the lack of development in psychological and pedagogical science of the problem of forming the pedagogical image of future special education teachers.

In this regard, in the modern space of higher education, the problem of developing the pedagogical image of future special education teachers with the help of psychological and pedagogical means and methods becomes urgent.

Review of literature. The concept of image and its various interpretations. In the scientific literature, there are various definitions of the concept of image. According to L. Popova (2002), image – (from the English image-image, image, image) – a certain image of a person or thing created by the mass media, literature, or the person himself [1,p.64].

Image – an image and a system of external descriptions of a person that creates or emphasizes a unique feature of a person. The elements of the image become symbols of this person. They are not limited

only to the reflection of appearance, but become an integral part of the character and personality of a person, forms the attitude of other people towards him. The image of a person largely depends on how it will be perceived by others. Each person should have their own status image, i.e. image. According to N.V.Tatarinova (2009), the image is a set of society's ideas about what an individual should be in accordance with their status [2,p.19]. The concept of image has become interdisciplinary, formed in the categorical field of various sciences and interpreted in accordance with their characteristics, goals and objectives. In the dictionary of S. I. Ozhegov (2010), the following definition is given: "Image is an opinion, a judgment, an expression, an assessment of something, an attitude to something, a view of something. "[3,p.22]. According to the definition of E. A. Klimov (1993), an image is a story about yourself, a symbol that tells others without words about what level of the social ladder you stand on, what circle of professions you belong to, what is your character, temperament, taste, and your financial capabilities [4,p.35]. A.Yu. Panasyuk (2007) defines the image of a person as the opinion of a group of people about this person as a result of the image of this person formed in their psyche, which arose as a result of their direct contact with this person or as a result of information received about this person from other people [5, p.99].

Thus, the image is considered as a functional formation, which is based on an action, attitude, reflection, impression, since it shows an influence on someone, acts as a value judgment about someone, expresses specific expectations in relation to someone.

Psychological and pedagogical research of the pedagogical image. The analysis of the scientific psychological and pedagogical literature has shown insufficient development of pedagogical imageology as a new branch of knowledge. A teacher who wants to create a positive self-image should know what the image is. Therefore, it is important to know the main types of image and their components. So distinguish: The physical image is health, style of clothing, hairstyle and makeup. Psychological image – character, temperament, as well as the inner world of a person. Social image – the place of a person in society, his behavior and communication skills. All these directions intersect and form one whole.

The founder of Russian imageology, V. M. Shepel (1997), emphasized the need to study and form the image of a teacher. He believed that maintaining the teacher's image increases his status in front of students [6, p. 88]. Modern children and their parents are quite strict about the image of the teacher. Therefore, teachers should look for ways to improve their image and prestige in the eyes of others. A well-formed image causes respect among children and increases the authority of the teacher (Kalyuzhny A. A., 2018) [7, p. 33]. A. A. Kalyuzhny (2004) focused on the following psychological aspects of building a pedagogical image:

1. Creating an image is only a supplement, not a substitute for teaching activities.
2. It is necessary to create a pedagogical image long before the beginning of pedagogical activity.
3. External experts are required [8, p.112].

The content of the image as an image of the subject created in intersubjective interaction is determined by the Self-concept of the subject displayed in it, V. L. Bozadzhiev (2009) believes. The influence of the Ideal Self on the Real Self then affects the entire Self-concept of the individual, not only at the level of self-perception, but also at the level of changes in the objective individual, personal, and professional-activity characteristics of the subject [9, p.78]. The image of the teacher is considered by us as an important aspect of his professionalism and a means of pedagogical influence on students. It is revealed in two ways: first, from the point of view of the requirements for the teacher from the society (how it imagines the teacher as an educator and a carrier of moral experience); second, from the point of view of the teacher-how he seeks to present himself to children, what he wants to declare himself to society.

The image of a teacher is, in many ways, his socially desirable image. As E. Fromm (1998) noted, in order to acquire a positive image, a person must have high professional qualities and pleasant personal qualities [10, p. 44]. "The spiritual richness of the individual," says K. M. Gurevich (1998), " the emotional content is manifested through external behavior, external appearance" [11, p. 40].

Considering the problem of the professional image of the teacher, T. M. Kuznetsova (2018) connects it with the personal image. The author points out that these two types of image coincide with very experienced specialists. Personal (personal) image is formed with the participation of qualities representing three groups:

1. Natural qualities: sociability, empathy, reflection, eloquence.
2. Personality characteristics – as a result of upbringing and education.
3. Qualities related to the personal and professional experience of the individual [12, p. 102].

The essential qualities and attributes that should be elements of a teacher's personal image are sociability, tolerance, humanity, creativity, competence in socialization, politeness, a high level of general, business and ethical culture, business and household etiquette, and psychological literacy. From the point of view of the impact on the result of professional activity, it is possible to distinguish between an effective and an ineffective image. An effective image is one that contributes to improving the quality of a specialist's work, positioning and promoting the profession as a whole, forming an individual style of activity, and, ultimately, creating a person's sense of satisfaction with their professional activities.

A.A. Kalyuzhny (2017) singled out appearance as a mandatory component of the pedagogical image. Appearance allows the teacher to express their personality, life goals and values, to demonstrate them or, conversely, to hide some personal traits. If we talk about the psychological impact of the external appearance, external attractiveness, then it can be considered as a means of forming an attraction — a

special kind of special attitude of one person to the perception of another person, which implies mainly an emotionally positive attitude to the perceived object [13, p. 25]. According to G. Zh. Mikerova and B. V. Sergeeva (2013), the activity of a teacher is public, so one of the professional skills should be the ability to present oneself, to present oneself. The most important areas of activity for the formation of the image of a modern teacher are: visualization (visual perception of professional quality), verbalization (demonstration of professional quality with the help of words) and the creation of an event that allows you to show these qualities [14, p. 14].

Creating an image of a teacher is a complex and time-consuming process. For a modern teacher, it is important to model their image, to create a positive professional image. When starting to form an image, you should start with a reflection of your activities and behavior, analyze the results of your work, your own perception of the image of the teacher (Cherepanova V. N., 2006) [15, p. 86]. The goal of developing the teacher's image expressiveness, according to V.G. Gorchakova (2007), is the final synthesis of the conscious and unconscious, personal and collective, external and internal, which ensures the consolidation of the personality, the transition from the persona (mask) to the higher self, the formation of one's personality [16, p. 72]. Thus, the formation of an individual image of a teacher is a dynamic system, since it is the result of the teacher's constant work on himself. The image is influenced by individual natural qualities, life and professional experience, upbringing and education of the individual.

Features of the pedagogical image of a special education teacher and its structural components. As everyone knows, special education teachers have the highest requirements. Because their work is related to children with disabilities. And here social and personal responsibility, special communication skills, flexibility in communication, individual approach to the child, as well as skill in selecting methods of working with such children are important. Also important are the individual characteristics of the teacher, his attractiveness, self-confidence, adequate self-esteem, empathy and reflexivity. These qualities are a determinant of the success of his professional activity. The image of a special education teacher is an integral characteristic that includes the totality of external and internal personal, individual and professional qualities of a teacher, which contributes to increasing the effectiveness of his teaching activities. Achieving such a harmonious set of qualities requires the teacher to be aware of the actions, which, in turn, is impossible without reflection. On the other hand, parents of children with disabilities, as well as colleagues, often make such demands on him (Brown L, 1997) [17, p. 55]. The secret of professional success is directly related to how successfully a person manages to create a look that meets the expectations of other people. The educator, influencing the pupils, seeks to convey to them their ideas, thoughts, feelings. Therefore, the image of a special education teacher should inspire children with disabilities to develop and harmoniously enter the social environment, and fully interact with other people. No matter how professionally trained a teacher is, he is simply obliged to constantly improve his personal qualities, thus creating his own image.

Serodeeva R. Sh., Rzhevskaya Yu. E., Khairullina A. R. (2018) identified the specifics of the activity of a teacher-defectologist, the main components of the image of a defectologist. They explored the motives and technologies used to create an image. Among the professionally important qualities of the personality of a teacher-defectologist, they attributed: sociability, pedagogical erudition, reflection (introspection), improvisation, self-control and flexibility of communication. According to the authors, the image has a twofold impact. First, he makes an impression on others, leaving a certain opinion about the person. Secondly, it also affects a person, forming a stable idea of their own personality [18, p. 33].

R. O. Agavelyan (1999) studied the socio-perceptual features of the personality of a teacher of a special school in professional activity, where he attached special importance to the formation of the image of a special education teacher [19, p. 22]. S. E. Gaidukevich (2012) studied the psychological and pedagogical aspects of the professional values of the teacher-defectologist. He believes that the world is changing our ideas about a child with special psychophysical development, about the goals and conditions of his education and upbringing.

Materials and methods. The methodological basis of the research is based on the general philosophical principles of objectivity, determinism, development, interaction, the provisions of pedagogical anthropology, the axiological approach that recognizes a person as the highest value and an end in itself of social development, the theory of knowledge and a systematic approach to the consideration of pedagogical phenomena, the ideas of personality-oriented pedagogy, differentiated, individual and activity approaches that allow for a multidimensional study of the problem under study.

Based on a comprehensive theoretical analysis of psychological and pedagogical research on the problem of pedagogical image, we assumed that the following psychological conditions will contribute to the effective formation of the pedagogical image of future teachers of special education (Figure 1):

- implementation of psychological and pedagogical support for the image-forming activities of the student and the creation of a developing environment through the organization of a volunteer circle at the department;

- the formation of the image of the future defectologist is carried out by replenishing their knowledge in education, which ensures the development of interest in the future profession and finding personal meaning in building their own individual style of future professional activity;

- the use of various psychological and pedagogical games, exercises and trainings for personal development, and the formation of the image of the future special education teacher.

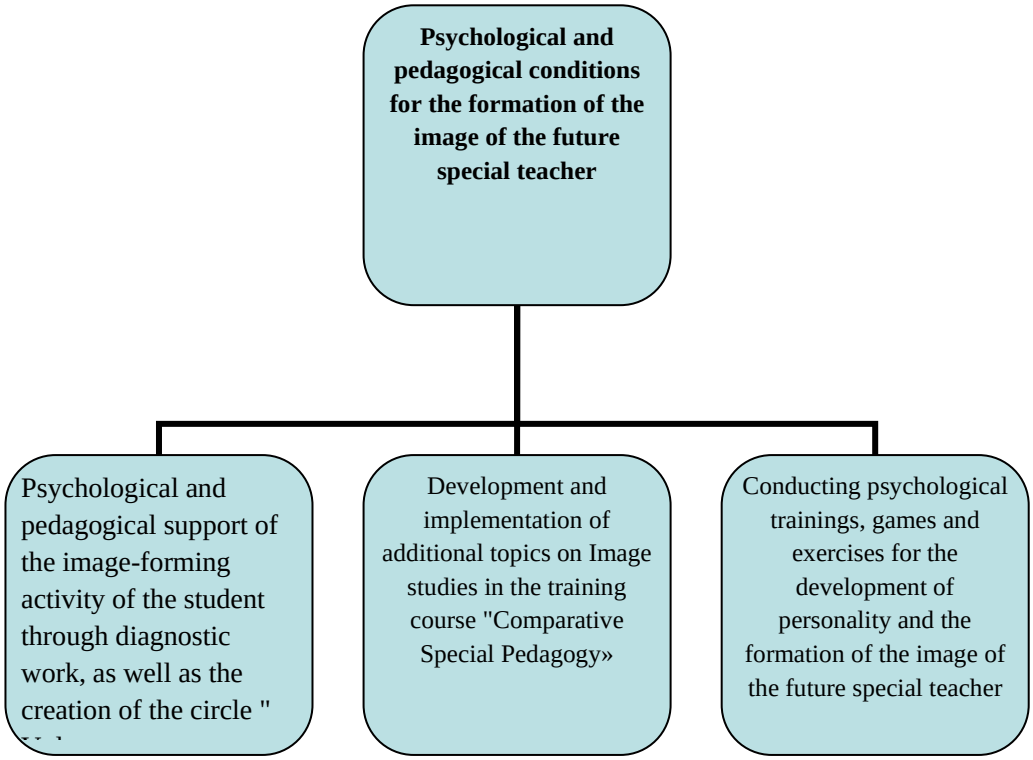


Figure 1 – Psychological and pedagogical conditions for the formation of the image of the future special education teacher

Let us consider in more detail the above-mentioned psychological and pedagogical conditions that contribute to the formation of the pedagogical image of future special education teachers.

The first psychological and pedagogical condition was the implementation of pedagogical support for the image-forming activity of the student, which ensures the development of interest in the future profession and the finding of personal meaning in building one's own personality, the style of future professional activity.

The second psychological and pedagogical condition was to promote the formation of the image of the future defectologist by adding to their knowledge in education. To this end, the content of the state mandatory standard for the specialties 5b010500 – Defectology, the standard curriculum of disciplines, and the educational and methodological complex of disciplines were analyzed. This includes appendices to the programs of pedagogical profile disciplines of the bachelor's degree. Among the profile disciplines, the course "Comparative special pedagogy", "Psychological and pedagogical diagnostics of secondary vocational education in the system of inclusive education" was chosen. Applications to the content of the programs of the profile disciplines the goal is to form students ' holistic theoretical knowledge about the image in education, to develop positive attitudes and skills of self-expression and self-presentation.

The third psychological and pedagogical condition was the conduct of psychological trainings, games and exercises on personal development, as well as the solution of pedagogical cases that contribute to the formation of professional competence and the pedagogical image of the future special education teacher.

We will describe some practical tasks that we gave to students for the formation of a pedagogical image.

1. Task " Hotel» Participants are offered the following situation. The hotel has three available rooms. The administrator is instructed to put teachers in them. However, the information that he has is unclear: he does not know the gender, age, specific specialization of teachers, or the purpose of their arrival. Near his window, he placed a sign: "Places only for teachers." Today, many visitors came to the hotel, but there are no places, he is forced to refuse. The receptionist

2. Task " Portrait of a teacher»

The task is performed in three microgroups. Each of them gets a task to make a collective socio-psychological portrait of a typical teacher:

- traditional teacher;
- a modern teacher.

Teachers are offered a plan-scheme for which they will work:
- appearance (clothing, manner, attributes that symbolize the teacher of a particular time);
- speech features;
- dominant values;
- the manner of communication with children, colleagues;
- possible reaction to various situations, actions of children;
- basic principles of the teacher.

When performing the task, you can recall images from fiction, movies, as well as examples from your life experience, observing teachers in the course of your educational and professional activities.

3. Exercise " Wave of relaxation»

To the music.

Moderator: Take a comfortable position, close your eyes. Imagine that a wave of relaxation is going along your body. It is very similar to the sea wave that rolls over you when you are sitting on the seashore. Only the sea wave flows around you, and the wave of relaxation passes right through you. Pass through a few waves of relaxation, and all the muscles of your body will weaken, become sluggish and soft. Take a deep breath, count to 4 in your mind, and exhale. Breathe in and out again. Feel your body relaxed and ready to receive new energy.

At the second stage, the pedagogical conditions for the formation of the pedagogical image of the study participants were implemented using developing socio-psychological trainings, pedagogical cases and exercises, taking into account the results of the primary study.

At the third stage, a comparative analysis of the data of the ascertaining and formative experiments was carried out, and the effectiveness of the tested psychological conditions for the formation of the pedagogical image of future special education teachers was checked.

To monitor the level of formation of the pedagogical image of the study participants, we used the following diagnostic methods (Table 1).

Table 1 – Methods of diagnostics of criteria and indicators of formation of pedagogical image of future teachers of the sphere of special education

Components	Criteria	Indicators	Diagnostic methods
Motivational and need-based approach	1) The need for professional activity 2) The need for self-development	1) Strives to achieve success in professional activities; 2) Strives to constantly develop itself, improve its abilities and personal qualities; the desire, desire, interest in self-development	1) The test of measuring the motivation of professsionnal activity (A. Reana); 2) Questionnaire "Diagnostics of realization of needs in self-development" (E. P. Nikitina, N. E. Kharlamenkova)
Emotional and communicative	1) Reflexivity; 2) Communication and organizational skills	1) Is able to analyze and objectively evaluate the results of their own activities and behavior; 2) Is able to communicate and establish contact with different people; is able to organize and manage people	1) Methods of diagnosing social empathy (N. P. Fetiskina); 2) Methods of diagnostics of communicative and organizational abilities (V. V.). Sinyavsky, B. A. Fedorov)
Activity-behavioral analysis	The level of development of the pedagogical image	He is able to make a positive impression on others, shows professional competence, self-confidence, creativity, and also observes the ethics of behavior	1) The method "Check your image" (A. P. Panfilova); 2) Diagnostic map of the formation of the student's image (modified version of L. M. Semenova)

Results and discussion. The experimental and empirical study was conducted on the basis of the Department of "Special Education" of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai. The sample consisted of future teachers of the field of special education – students of the 3-4-year specialty "Defectology" in the total number of 220 students. Of these, 112 were included in the experimental group, 108 – in the control group.

The analysis of the results of the ascertaining stage of the experimental study shows that the majority of students have difficulty mastering the skills of communication with children with disabilities, more often show self-doubt when working with such children. Therefore, we have created a set of measures that contribute to the formation of professional readiness for teaching activities in the field of special education and pedagogical image.

During the formative experiment, psychological conditions were created in the experimental group for the development of the pedagogical image of future special education teachers of the university, and the control group was trained without these conditions. To ensure that the conditions of the experiment were identical, the same teacher conducted classes throughout the entire duration of the experiment.

The level of formation of the pedagogical image of the subjects is given as a percentage and is presented in the following table (Table 2)

Table 2 – The level of formation of the pedagogical image of future teachers of special education in the experimental and control groups based on the results of primary and final diagnostics

Groups	The level of formation of the pedagogical image (number of respondents n and %)											
	low level				average level				high level			
	Primary diagnostics		Final diagnostics		Primary diagnostics		Final diagnostics		Primary diagnostics		Final diagnostics	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Experimental group (n=112)	43	38,4	18	16,1	49	43,8	61	54,4	20	17,8	33	29,5
Control group (n=108)	41	38	39	36,1	46	42,6	50	46,3	19	17,6	21	19,4

The analysis of the results of the first and second intermediate diagnostics showed that the number of future teachers of the field of special education of the experimental groups with high and medium levels of formation of the pedagogical image increased significantly compared to the ascertaining stage. So, if at the stage of the ascertaining experiment, in general, out of all the subjects in the experimental group, 20 (17.8%) future teachers of the field of special education had a high level of formation of the pedagogical image, then according to the results of the control diagnosis after the forming experiment, there were already 33 (29.5%) with a high level of formation of the pedagogical image, and 54.4% with an average level. In the control group, the future teachers of the field of special education revealed minor changes in the levels of development of the pedagogical image. For example, if at the initial diagnosis among them there were 19 (17.6%) future teachers of the field of special education with a high level of development of the pedagogical image, then according to the results of the final diagnosis, this level was revealed only in 21 (19.4%) respondents. The low level before the experiment was detected in 41 (38%) of respondents, then according to the results of the second diagnosis, a low level of pedagogical image was detected in 39 (36.1%) of future teachers of special education.

For clarity, we present these data in the following diagram (Fig. 2).

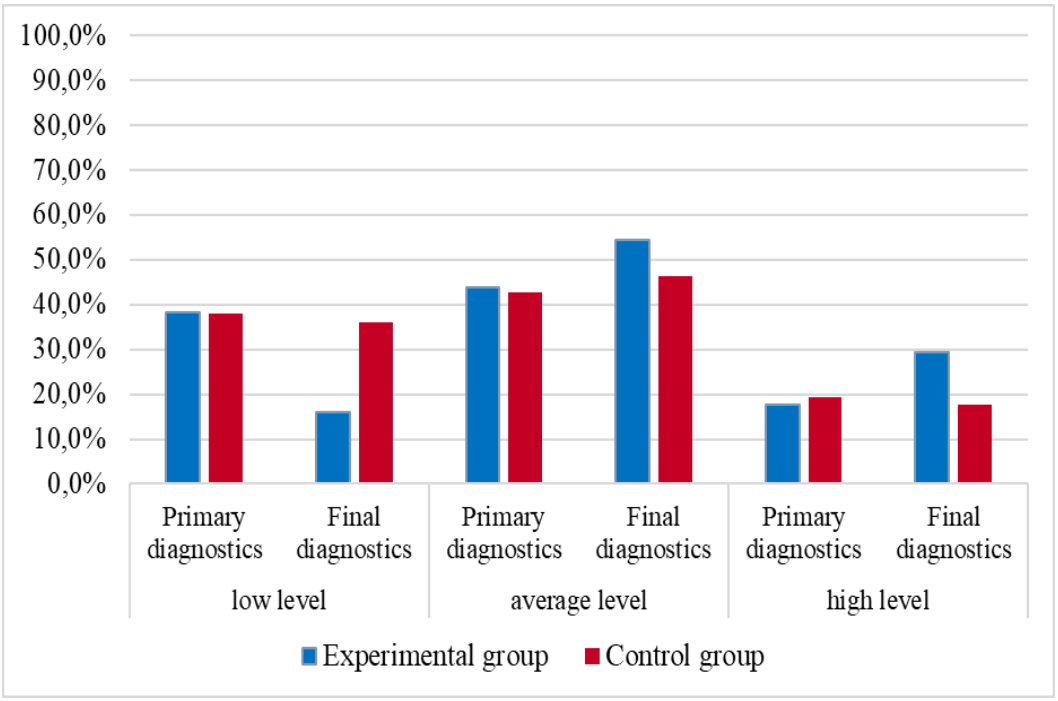


Figure 2 – The level of formation of the pedagogical image of future teachers of the field of special education in the experimental and control groups before and after the formative experiment

Conclusion. The study was based on a systematic analysis of the formation of the personality of the future teacher of special education. It was carried out at closely related methodological, theoretical and technological levels.

The results of the ascertaining experiment confirm that it is necessary to properly conduct career guidance work, to acquaint applicants with the appointment of a defectologist, with the content, and most importantly, with the conditions and features of the work of teachers-defectologists. This allows us to improve the system of professional selection and reduce the number of people who accidentally enter the specialty "Defectology", which prevents the training of specialists who are not satisfied with their work and incorrectly conduct the responsible and complex work of a teacher-defectologist.

The study formulated and implemented the psychological conditions for the development of the pedagogical image of future teachers of the field of special education of the university. A comparative analysis of the data before and after the formative influence revealed a qualitative shift in the indicators of the formation of the pedagogical image in the experimental group. The positive dynamics of the formation of motivational-need, emotional-communicative, activity-behavioral components of the pedagogical image is revealed. in the experimental group and the absence of significant changes in the control group. The subjects from the experimental group formed a desire and interest in the development of professionally important personal qualities. They also developed the skills of introspection and objective assessment of the results of their own activities and behavior. At the end of the formative experiment, the subjects showed a higher level of communication and organizational skills compared to the control group. At the same time, they have developed the ability to make a positive impression on others, to show professional competence, self-confidence, creativity, and to observe the ethics of behavior.

As a result, we would like to note that a modern special education teacher should be creative and inquisitive, constantly expand their horizons, be in constant search of new ideas and technologies to implement them in the process of teaching and raising children. Through self-knowledge, he must learn to understand his inner world, and live in harmony with himself, then he will learn to understand and accept the world of each of his students.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

REFERENCES:

1. **Popova L. Imidzh sovremennogo pedagoga** [The image of a modern teacher]. *Narodnoe obrazovanie*, 2003, no. 2, pp. 234-237. (In Russian)

2. **Tatarinova N.V. O ponyatii “imidzh” i ego otlichii ot shodny'h ponyatij “obraz”, “reputaciya” i “stereotip”** [On the concept of “image” and its difference from similar concepts “image”, “reputation” and “stereotype”]. *Filologicheskie nauki: Voprosy' teorii i praktiki*, 2009, no. 2 (4), pp. 252–255. (In Russian)

3. **Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovy'j slovar' russkogo yazy'ka: 80 000 slov i frazeologicheskih vy'razhenij** [Explanatory dictionary of the russian language: 80,000 words and idiomatic expressions]. Moscow, ITI Tehnologii, 2010, 944 p. (In Russian)

4. **Klimov E.A. Razvivayushhijsya chelovek v mire professij** [Developing man in the world of professions]. Obninsk, Printer, 1993, 56 p. (In Russian)

5**. Panasyuk A.Yu. Formirovanie imidzha: strategiya, psihotehnologii, psihotehniki dlya praktikov-imidzhmejkerov, dlya specialistov po PR-tehnologiyam, dlya issledovatelej voprosov imidzhelogii, dlya vseh zhelayushhih izmenit' svoj imidzh** [Image building: Strategy, psychotechnologies, and psychotechniques – for practicing image consultants, PR specialists, researchers in the field of image studies, and anyone wishing to change their image]. Moscow, Omega-L, 2008, 265 p. (In Russian)

6. **Shepel V.M. Imidzhelogiya: Sekrety' lichnogo obayaniya** [Imageology: Secrets of personal charm]. Moscow, Kul'tura i Sport, YuNITI, 1997, 382 p. (In Russian)

7**. Kalyuzhnyj A.A. Imidzh uchitelya: ponyatiya i prikladny'e issledovaniya** [Teacher's image: concepts and applied research]. Portal psihologicheskih izdanij PsyJournals.ru, available at: http://psyjournals.ru/education21/issue/54940_full.shtml (accessed 18 April 2026). (In Russian)

8. **Kalyuzhnyj A.A. Psihologiya formirovaniya imidzha uchitelya** [Psychology of teacher's image formation]. Moscow, Gumanitarny'j izdatel'skij centr VLADOS, 2004, 222 p. (In Russian)

9**. Bozadzhiev V.L. Imidzh psihologa** [Image of a psychologist]. Moscow, Akademiya Estestvoznaniya, 2009, 219 p. (In Russian)

10**. Fromm E. Psihoanaliz i e'tika** [Psychoanalysis and ethics]. Moscow, AST, 1998, 568 p. (In Russian)

11. **Gurevich K.M. Problemy' differencial'noj psihologii: izbranny'e psihologicheskie trudy'** [Problems of differential psychology: selected psychological works]. Moscow, Institut prakticheskoj psihologii, 1998, 365 p. (In Russian)

12. **Kuznecova T.M. Professionalny'j imidzh social'nogo pedagoga i problemy' ego formirovaniya** [Professional image of a social pedagogue and problems of its formation]. Oficial'ny'j sajt Permskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo pedagogicheskogo universiteta, available at: http://pedagog.pspu.ru/conference/novoselova/digest/section-3/142-professionalnyj-imidzh-sotsialnogo-pedagoga-i-problemy-ego-formirovaniya (accessed 18 April 2026). (In Russian)

13. **Kalyuzhnyj A.A. Social'no-psihologicheskie osnovy' imidzha uchitelya** [Socio-psychological foundations of the teacher's image]. Abstract of PhD thesis, Yaroslavl, YarGU, 2007, 51 p. (In Russian)

14. **Mikerova G.Zh., Sergeyeva B.V. Problem of formation of the modern image primary school teacher.** *Materialy' konferencii "Obrazovanie i nauka bez granic"*, 2013, no. 2, pp. 102–110.

15. **Cherepanova V.N. Vvedenie v pedagogicheskuyu imidzhelogiyu** [Introduction to pedagogical imageology]. Tyumen, Tyumen Industrial University, 2006, 194 p. (In Russian)

16. **Gorchakova V.G. Prikladnaya imidzhelogiya** [Applied imageology]. Moscow, Akademicheskij Proekt, 2007, 397 p. (In Russian)

17. **Brown L. Image – the path to success.** St. Petersburg, Peter-Press, 1996, 283 p.

18. **Serodeeva R.Sh., Rzhevskaya Yu.E., Hairullina A.R. Osobennosti formirovaniya professional'nogo imidzha defektologa** [Features of the formation of a professional image of a defectologist]. Kazan, 2018, vol. 3, no. 1 (9), pp. 120-124. (In Russian)

19. **Agavelyan R.O. Social'no-perceptivny'e osobennosti lichnosti uchitelya special'noj shkoly' v professional'noj deyatel'nosti** [Socio-perceptual features of the personality of a special school teacher in professional activity]. Novosibirsk, NIPKiPRO, 1999, 408 p. (In Russian)

Received: 20 May 2026. **Accepted:** 22 June 2026. **Published:** 30 September 2026.

Information about the authors:

Koshzhanova Gulshat Aidarbekovna – Master of Pedagogical Sciences, Department of social and humanitarian sciences, K. Sagadiyev International University of Business, Republic of Kazakhstan, 050010, Almaty, 8A Abai Str., tel.: 87772218461, e-mail: gulshat8@inbox.

Shirinbayeva Gulbakhira Koibagarovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of preschool education and social pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 050010 Almaty, 13 Dostyk Str., tel.: 87052774848, e-mail: agend66@mail.ru.*

Akhmadiyarova Gulnur Serikovna – Master of Pedagogical Sciences, Department of social and humanitarian sciences", K. Sagadiyev International University of Business, Republic of Kazakhstan, 050010, Almaty, 8A Abai Str., tel.: 87011431901, e-mail gulnur-2711@mail.ru.

Atemkulova Nazira Omarovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of preschool education and social pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 050008 Almaty, 47A Mynbayev Str., tel.: 87013706179, e-mail: naz.0506.a@mail.ru.

Кошжанова Гульшат Айдарбековна – педагогика ғылымдарының магистрі, Әлеуметтік гуманитарлық ғылымдар кафедрасы, К.Сағадиев атындағы халықаралық бизнес университеті, Қазақстан Республикасы, 050010 Алматы қ., Абай көш. 8а, тел: 87772218461 e-mail :gulshat8@inbox.

Ширинбаева Гулбахира Койбагаровна – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Мектепке дейінгі білім және әлеуметтік педагогика кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 050010 Алматы қ., Достық көш. 13, тел.: 87052774848, e-mail: agend66@mail.ru.*

Ахмадиярова Гулнур Сериковна – педагогика ғылымдарының магистрі, Әлеуметтік гуманитарлық ғылымдар кафедрасы, К.Сағадиев атындағы халықаралық бизнес университеті, Қазақстан Республикасы, 050010 Алматы қ., Абай көш. 8а, тел: 7 701 143 19 01, e-mail gulnur-2711@mail.ru.

Атемкулова Назира Омаровна – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Мектепке дейінгі білім және әлеуметтік педагогика кафедрасы, Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 050008 Алматы қ., Мыңбаев көш. 47А, тел.: 87013706179, e-mail: naz.0506.a@mail.ru.

Кошжанова Гульшат Айдарбековна – магистр педагогических наук, кафедра социально-гуманитарных наук, Университет международного бизнеса им. К. Сагадиева, Республика Казахстан, 050010, г. Алматы, ул. Абая, 8а, тел.: 87772218461, e-mail: gulshat8@inbox.

Ширинбаева Гулбахира Койбагаровна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, кафедра дошкольного образования и социальной педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, 050010 г. Алматы, пр. Достык, 13, тел.: 87052774848, e-mail: agend66@mail.ru.*

Ахмадиярова Гулнур Сериковна – магистр педагогических наук, кафедра социально-гуманитарных наук, Университет международного бизнеса им. К. Сагадиева, Республика Казахстан, 050010 г. Алматы, ул. Абая 8а., тел.: 877011431901, e-mail: gulnur-2711@mail.ru.

Атемкулова Назира Омаровна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, кафедра дошкольного образования и социальной педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, 050008 г. Алматы, ул. Мынбаева 47 А, тел.: 87013706179, e-mail: naz.0506.a@mail.ru.

ХҒТАР 77.03.05
ӘОЖ 376.1-056.26
https://doi.org/10.52269/SEPT2632161

ЕРЕКШЕ БІЛІМ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНА БОЧЧА НЕГІЗІНДЕГІ БЕЙІМДІК ДЕНЕ ТӘРБИЕСІНІҢ ӘДІСТЕМЕСІ: ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ МЕН ПРАКТИКАЛЫҚ ҚОЛДАНУ

Култанов Д.Т. – PhD докторант, Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.*

Төлегенұлы Н. – PhD, аға оқытушы, Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.

Жумекенова Д.Е. – магистр, аға оқытушы, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті, Қостанай қ., Қазақстан Республикасы.

Бұл мақалада инклюзивті дене тәрбиесі жағдайында бочча спортының тірек-қимыл аппараты бұзылған білім алушылардың қимыл-қозғалыс және әлеуметтік дағдыларының дамуына әсері зерттелді. Инклюзивті білім беру жүйесінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың дене белсенділігін арттырып және олардың әлеуметтік бейімделуін қолдау, маңызды педагогикалық міндеттердің бірі болып табылады. Осы тұрғыда бейімдік спорт түрлерін оқу-тәрбие процесіне енгізудің тиімділігін ғылыми негіздеу өзекті мәселе саналады. Зерттеудің мақсаты – бочча элементтеріне негізделген бейімдік дене тәрбиесі бағдарламасының тірек-қимыл аппараты бұзылған оқушылардың қимыл-қозғалыс белсенділігі мен әлеуметтік өзара әрекеттесу деңгейіне ықпалын анықтау. Педагогикалық экспериментке 26 білім алушы қатысып, олар бақылау және эксперименттік топтарға бөлінді. Эксперименттік топта 12 апта бойы бочча элементтерін қамтитын арнайы жаттығу бағдарламасы қолданылды. Зерттеу барысында педагогикалық бақылау, тестілеу, әдістері және статистикалық өңдеу тәсілдері пайдаланылды. Нәтижелер эксперименттік топта қозғалыс дәлдігі, қимыл-қозғалыс үйлесімділігі және әлеуметтік өзара әрекеттесу көрсеткіштерінің айтарлықтай жақсарғанын көрсетті, ал бақылау тобында өзгерістер айқын байқалмады. Зерттеу нәтижелері бочча спортының инклюзивті дене тәрбиесі жағдайында тиімді педагогикалық құрал бола алатынын және оның ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың қимыл-қозғалыс дағдыларын дамыту мен әлеуметтік бейімделуін қолдауға мүмкіндік беретінін көрсетеді.

Түйінді сөздер: *инклюзивті білім беру, бейімдік дене тәрбиесі, бочча, тірек-қимыл аппараты бұзылған оқушылар, қозғалыс дағдылары, әлеуметтік бейімделу.*

МЕТОДИКА АДАПТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ОСНОВЕ БОЧЧА ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Култанов Д.Т. – PhD докторант, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.*

Толегенулы Н. – PhD, старший преподаватель, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.

Жумекенова Д.Е. – магистр, старший преподаватель, Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы, г. Костанай, Республика Казахстан.

В статье рассматривается влияние занятий бочча в условиях инклюзивного физического воспитания на развитие двигательных и социальных навыков обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В современной системе инклюзивного образования одной из актуальных задач является повышение уровня физической активности обучающихся с особыми образовательными потребностями и создание условий для их социальной адаптации. В связи с этим научное обоснование применения адаптивных видов спорта в образовательном процессе приобретает особую значимость. Цель исследования – определить влияние программы адаптивного физического воспитания, основанной на элементах бочча, на уровень двигательной активности и социального взаимодействия обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В педагогическом эксперименте приняли участие 26 обучающихся, разделённых на контрольную и экспериментальную группы. В экспериментальной группе в течение 12 недель реализовывалась специальная тренировочная программа, включавшая элементы бочча. В ходе исследования использовались методы педагогического наблюдения, тестирования и статистической обработки данных. Полученные результаты показали статистически значимое улучшение показателей точности движений, координации и социального взаимодействия у участников экспериментальной группы, тогда как в контрольной группе существенных изменений выявлено не было. Результаты исследования свидетельствуют о том, что занятия бочча могут рассматриваться как эффективное педаго-

гическое средство в системе инклюзивного физического воспитания, способствующее развитию двигательных навыков и социальной адаптации обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, адаптивное физическое воспитание, бочча, нарушения опорно-двигательного аппарата, двигательные навыки, социальная адаптация.*

METHODOLOGY OF ADAPTIVE BOCCIA-BASED PHYSICAL EDUCATION FOR SCHOOLCHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PRACTICAL APPLICATION

Kultanov D.T. – PhD student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.*

Tolegenuly N. – PhD, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.

Zhumekenova D.Ye. – Master's degree, Senior Lecturer, Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University, Kostanay, Republic of Kazakhstan.

This study examines the impact of Boccia-based activities within inclusive physical education on the development of motor and social skills among students with musculoskeletal disorders. In contemporary inclusive education systems, increasing the level of physical activity and supporting the social adaptation of students with special educational needs are considered essential pedagogical objectives. In this context, the scientific justification for integrating adaptive sports into the educational process becomes particularly relevant. The purpose of this study is to determine the effectiveness of an adaptive physical education program based on Boccia elements in improving motor performance and social interaction among students with musculoskeletal impairments. The pedagogical experiment involved 26 participants who were divided into control and experimental groups. The experimental group participated in a 12- week training program incorporating Boccia-based exercises. The research employed pedagogical observation, testing procedures, questionnaire surveys, and statistical data analysis. The results demonstrated a significant improvement in movement accuracy, coordination, and social interaction indicators among students in the experimental group, while the control group showed only minimal changes. The findings indicate that Boccia can serve as an effective pedagogical tool in inclusive physical education, contributing to the development of motor skills and supporting the social integration of students with musculoskeletal disorders.

Keywords: *inclusive education, adaptive physical education, Boccia, musculoskeletal disorders, motor skills, social adaptation.*

Кіріспе. Қазіргі кезеңде инклюзивті білім беру жүйесінің дамуы ерекше білімді қажет ететін (ЕБҚ) оқушылардың жалпы білім беру ортасына тең қатысуын қамтамасыз етуді талап етеді. Инклюзияның мәні тек оқу мазмұнына қолжетімділікпен шектелмей, баланың дене, танымдық және әлеуметтік дамуын бір тұтас қолдауды көздейді. Осы тұрғыдан алғанда мектептегі дене шынықтыру сабақтары ЕБҚ бар оқушылар үшін қозғалыс белсенділігін қамтамасыз ететін пән ғана емес, тұлғалық қалыптасуды, өзіндік сенімділікті және әлеуметтік интеграцияны күшейтетін педагогикалық тетік ретінде қарастырылады. Әсіресе, 12 жас кезеңі – баланың қарқынды морфофункционалдық жетілуімен қатар, психоэмоционалдық тұрақтану мен әлеуметтік өзара әрекеттің жаңа деңгейіне өтетін өтпелі жас сатысы. Дәл осы кезеңде қозғалыс белсенділігінің жеткіліксіздігі немесе әлеуметтік оқшаулану кейінгі даму траекториясына теріс әсер етуі мүмкін.

Мектеп тәжірибесінде ЕБҚ бар 12 жастағы оқушылардың дене тәрбиесіне қатысуында бір қатар педагогикалық қиындықтар бар олар: тапсырмаларды даралау мүмкіндігінің шектеулілігі, қауіпсіздік пен жүктеме тетіктерінің жеткіліксіздігі, бағалау критерийлерінің оқушының функционалдық мүмкіндігіне сәйкес келмеуі және әлеуметтік өзара әрекетті ұйымдастырудағы қиындықтар. Осы факторлар инклюзивті ортада белсенді қатысуға сұраныс жоғары болғанымен, нәтижесі өлшенетін, қауіпсіз әрі дараланған бейімделген әдістемелердің жеткіліксіздігі түрінде педагогикалық қайшылықты туындатады. Демек, мектеп жағдайында ЕБҚ бар оқушыларға арналған дәлелдемелік негізі бар, құрылымдалған және бағаланатын интервенцияларды әзірлеу өзекті міндетке айналып отыр.

Осы контексте бочча ойыны ЕБҚ бар орта мектеп жасындағы оқушылар үшін педагогикалық тұрғыдан негізделген таңдау ретінде қарастырылады. Біріншіден, бочча қауіпсіздігімен және жүктемені реттеу мүмкіндігімен ерекшеленеді; қозғалыс амплитудасының салыстырмалы шағындығы, әрекеттің басқарылатын сипаты және ережелердің икемділігі әртүрлі қимыл-қозғалыс мүмкіндігі бар балаларды бейімдеуге мүмкіндік береді. Екіншіден, ойын дәлдік, қимыл-қозғалыс үйлесімділігі және кеңістіктік бағдарлау дағдыларын дамытуға бағытталған; бұл 12 жаста қимыл-қозғалыс дағдылардың сапалық жетілуімен, қозғалысты реттеу мен басқарудың күрделенуімен үйлеседі. Үшіншіден, командалық немесе жұптық формат әлеуметтік өзара әрекет пен коммуникативтік қабілеттерді дамытуға, кезектілік қағидаларын меңгеруге және ынтымақтастық мәдениетін қалыптастыруға жағдай жасайды. Сондықтан

боччаны мектептегі бейімдік дене тәрбиесіне енгізу тек қимыл-қозғалыс көрсеткіштерін ғана емес, әлеуметтік және танымдық нәтижелерді көрсете алуы мүмкін.

Зерттеудің теориялық негізін әлеуметтік-мәдени даму теориялары құрайды. A. Bandura ұсынған әлеуметтік-когнитивтік теория тұлғаның мінез-құлқы жеке тұлғалық факторлар (сенім, когниция, мотивация), мінез-құлық және әлеуметтік орта арасындағы өзара әрекет арқылы қалыптасатынын негіздейді [1]. Бұл теориядағы негізгі ұғым – өзіндік тиімділік (self-efficacy), яғни адамның белгілі бір әрекетті табысты орындау қабілетіне деген сенімі. A.Bandura өзіндік тиімділіктің төрт бағытын көрсетеді: табысты жеке тәжірибе (mastery experience), бақылау арқылы үйрену (vicarious experience), әлеуметтік қолдау мен ынталандыру (verbal persuasion), эмоционалдық күй. Бочча ойыны осы механизмдерді табиғи түрде іске қосады: дәл лақтыру арқылы табысты тәжірибе жинақталады; құрдастарының әрекетін бақылау арқылы сабақ алады; командадағы қолдау мотивацияны күшейтеді; қауіпсіз және қолдаушы орта эмоционалдық тұрақтылықты қамтамасыз етеді. Демек, бочча арқылы өзіндік тиімділік артып, оқушының дене белсенділігіне тұрақты қатысуы мен әлеуметтік қатысуы күшеюі ықтимал. Бұл логика зерттеуде әлеуметтік көрсеткіштердің (коммуникация, командалық өзара әрекет, өзін-өзі бағалау) бағалануын теориялық тұрғыдан негіздейді. L.S. Vygotsky ұсынған әлеуметтік-мәдени теориясы өзара әрекет арқылы жүзеге асады және жоғары психикалық функциялар бастапқыда әлеуметтік деңгейде пайда болып, кейін ішкі психикалық құрылымға айналады [2]. Теорияның өзекті тұжырымы – «жақын даму аймағы» (zone of proximal development): бала ересек немесе өзге құрдастарының қолдауымен күрделірек әрекетті орындай алады. Бочча ойыны топтық және жұптық форматта ұйымдастырылғанда стратегия құруға кезек сақтау, ойын жағдайын талдау және шешім қабылдау барысында оқушылар бір-бірімен пікір алмасады; осы процесте әлеуметтік қолдау мен модельдеу арқылы жаңа дағдылар игеріледі. Сонымен қатар боччада кеңістіктік бағдарлау, мақсат қою, әрекетті жоспарлау және нәтижені талдау элементтері белсенділікті арттырып, зейін тұрақтылығы мен стратегиялық ойлау компоненттерінің дамуына ықпал етеді.

Шет мемлекеттерде бейімдік дене белсенділік (Adapted Physical Activity, APA) интервенциялары ЕБҚ бар балалардың қимыл-қозғалыс және әлеуметтік дамуына ықпал ететін көп өлшемді педагогикалық құрал ретінде сипатталады. Lia және APA бағдарламалары қимыл-қозғалыс функциялар мен әлеуметтік қатысуды арттыратынын көрсете отырып, зерттеулерде қолданылатын өлшеу құралдарының әркелкілігі нәтижелерді салыстыруда қиындатады [3]. Karakas және әріптестері бейімдік бағдарламалардың тепе-теңдік, бұлшық ет күші және қимыл-қозғалыс үйлесімділігі көрсеткіштеріне оң әсерін көрсеткен [4]. Jariono мен әріптестерінің жүйелі шолуында APA интервенцияларының тек қимыл-қозғалыс нәтижелермен шектелмей және психо-әлеуметтік айнымалыларға (өзін-өзі бағалау, әлеуметтік дағдылар) ықпал ететіні жинақталған [5]. Rakaa және әріптестері бейімдік педагогикалық стратегиялар инклюзивті дене тәрбиесі бағдарламаларында мотивация мен әлеуметтік интеграцияны күшейтетінін негіздейді [6]. Posso-Pacheco және әріптестері инклюзивті дене тәрбиесінің тиімділігі дене қуатының қолжетімділігі, педагогикалық бейімдеу, бағалау жүйесінің икемділігі және ресурстық қамтамасыз ету сияқты жүйелік факторларға тәуелді екенін айқындайды [7]. Orr және өзге ғалымдар APA бағдарламалары әлеуметтік өзара әрекет пен топтық ынтымақтастықты күшейтетінін көрсетсе [8], Mihajlovic спорттық қатысудың әлеуметтік инклюзия мен өзіндік бағалауға әсерін сипаттайды [9]. Сондай-ақ бір қатар еңбектерде APA тиімділігі интервенцияның құрылымдылығы, ұзақтығы және бағалау критерийлерінің стандартталуына тәуелді екенін көрсетеді; нәтижелердің салыстырмалылығын арттыру үшін ICF-CY сияқты бірыңғай функционалдық өлшем жүйелерін қолдану ұсынылады.

Халықаралық зерттеулер APA тиімділігін дәлелдегенімен, нақты спорт түріне негізделген құрылымдалған мектептік модельдердің кешені жеткілікті жүйеленбеген. Осы тұрғыда бочча ерекше назар аудартады: ол қимыл-қозғалысқа ықпал етумен қатар, тактикалық ойлау, жоспарлау, әлеуметтік коммуникация сияқты компоненттерді табиғи ортада іске қосады және мектеп жағдайында қауіпсіздік пен дараландыру талаптарына салыстырмалы түрде жақсы жауап береді. Сондықтан бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесі әдістемесін мақсатты түрде құрылымдап, оның нәтижесін кешенді бағалау – халықаралық APA әдебиеттеріндегі «стандартталған бағалау» және «нақты интервенция моделі» қажеттілігімен үйлеседі.

Отандық контексте инклюзивті білім беру мен бейімдік дене тәрбиесінің нормативтік-әдістемелік негізі біртіндеп қалыптасуда, алайда зерттеулер жеткіліксіз. Мысалы, A.Zikenov және әріптестері аутизм спектрі бұзылысы бар білім алушыларға арналған бейімдік дене тәрбиесі технологиясын жетілдірудің құрылымдық моделін ұсынып, бағдарламаның мақсатты-мазмұндық блоктарын нақтылаудың маңызын атап өтеді [10]. A.Bekzatov инклюзивті білім беру жағдайында дене тәрбиесі сабақтарын ұйымдастыруда, елімізде эмпирикалық зерттеулердің тапшылы мен бағалау критерийлерінің жүйеленбеуін проблемалық аймақ ретінде көрсетеді [11]. A.Baigaliyev және әріптестері Қазақстандағы инклюзивті білім беру беру бойынша дәлелдемелік зерттеулердің шектеулі екенін негіздейді [12]. Бұл инклюзивті дене тәрбиесі бағытына да қатысты өзектілікті күшейтеді. Институционалдық деңгейде Қазақстан Бочча федерациясының деректеріне сәйкес бочча 2018 жылдан бастап дамып, 2021 жылы ұлттық федерация құрылған; бұл спорт түрінің ұйымдастырушылық негізі бар екенін білдіреді. Алайда боччаның мектептік дене тәрбиесіне жүйелі енгізілуі мен оның қимыл-қозғалыс және әлеуметтік көрсеткіштерге ықпалын кешенді бағалау Қазақстан жағдайында жеткілікті деңгейде жүйеленбеген.

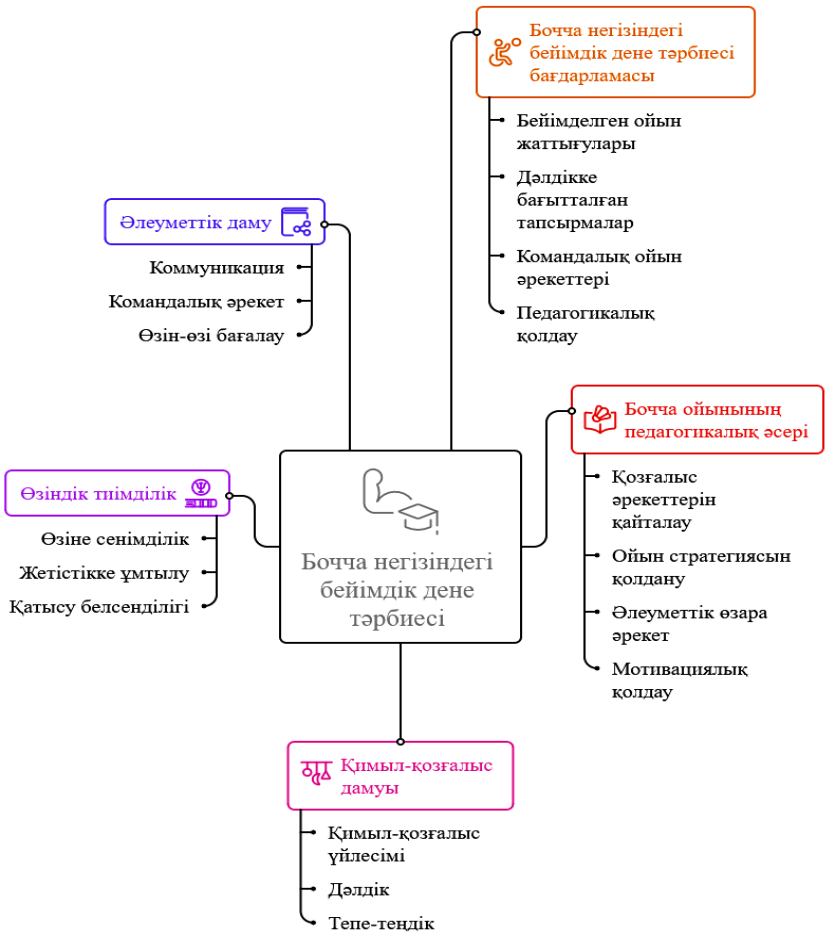
Осылайша, зерттеу мәселесі еліміздегі ерекше білім қажеттілігі бар 12 жастағы мектеп оқушыларына арналған бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесінің құрылымдық моделін әзірлеуге бағытталып отыр.

Зерттеудің мақсаты – ерекше білімді қажететін мектеп оқушыларына арналған бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесі әдістемесінің теориялық негіздерін айқындап, оның құрылымдық-мазмұндық моделінің әлеуметтік даму көрсеткіштеріне ықпалын эксперименттік тұрғыдан негіздеу.

Зерттеу міндеттері:

- бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесінің ғылыми-теориялық негіздерін айқындап, оның ықпал ету механизмдерін талдау;
- бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесі әдістемесінің құрылымдық-мазмұндық моделін әзірлеу;
- ұсынылған әдістеменің педагогикалық тиімділігін эксперименттік зерттеу барысында анықтап, алынған нәтижелерді статистикалық тұрғыдан негіздеу.

Зерттеу болжамы: егер бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесі әдістемесі жүйелі және құрылымдалған түрде енгізілсе, онда ерекше білім қажеттілігі бар 12 жастағы мектеп оқушыларының қимыл-қозғалыс және әлеуметтік көрсеткіштері дәстүрлі бағдарламаға қарағанда статистикалық тұрғыдан мәнді деңгейде жоғарылайды.



1 сурет – Бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесінің педагогикалық әсер етуінің концептуалдық моделі (авторлар құрастырған)

Ұсынылған модель бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесінің ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың қимыл-қозғалыс және әлеуметтік дамуына ықпал ету механизмдерін көрсетеді. Модельдің орталық компоненті ретінде бочча ойынының педагогикалық әсері қарастырылады, ол оқушылардың қозғалыс белсенділігі мен үйлесімділігін және кеңістіктік бағдарлау дағдыларын дамытуға бағытталған.

Модель құрылымында қимыл-қозғалыс дамуы, әлеуметтік даму және өзіндік тиімділік сияқты үш негізгі даму бағыты айқындалған. Аталған компоненттер өзара байланысты және бейімделген ойын әрекеті арқылы оқушылардың дене, танымдық және әлеуметтік дағдыларының кешенді дамуын қамтамасыз етеді.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу квази-эксперименттік дизайн негізінде ұйымдастырылды және ерекше білім қажеттілігі бар мектеп оқушыларына арналған бочча негізіндегі бейімдік дене

тәрбиесі әдістемесінің педагогикалық тиімділігін бағалауға бағытталды. Эксперимент pre-test – post-test үлгісіндегі бақылау және эксперименттік топтардың салыстырмалы талдауына негізделді.

Зерттеу барысында қатысушылардың қимыл-қозғалыс және әлеуметтік даму көрсеткіштері экспериментке дейін және эксперименттен кейін өлшеніп алынған нәтижелері салыстырмалы статистикалық талдау арқылы бағаланады. Эксперименттік топта бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесі бағдарламасы қолданылса, бақылау тобы дәстүрлі форматта жүргізілді.

Зерттеуге жалпы саны 26 ерекше білім қажеттілігі бар 12 жастағы мектеп оқушысы қатысты. Зерттеу Алматы қаласындағы «№116 ЖББМ» коммуналдық мемлекеттік мекемесі мен «№129 ЖББМ» коммуналдық мемлекеттік мекемесінің базасында жүргізілді. Қатысушылар инклюзивті білім беру сыныптарынан іріктеліп алынды. Іріктеу барысында оқушылардың жас ерекшеліктері, ерекше білім қажеттілігінің болуы және дене тәрбиесі сабақтарына қатысуға медициналық рұқсаты ескерілді.

Зерттеуге қатысушылар екі топқа бөлінді:

- эксперименттік топ (n = 13) – бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесі бағдарламасы енгізілді;
- бақылау тобы (n = 13) – мектептің дәстүрлі дене тәрбиесі бағдарламасы бойынша оқытылды.

Барлық қатысушылардың ата-аналарынан немесе заңды өкілдерінен зерттеуге қатысуға ерікті келісім (informed) алынды.

1 кесте – Бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесінің факультативтік бағдарламасының 12 апталық жоспары (авторлар құрастырған)

Апта	Сабақтың негізгі мазмұны	Орындалатын жаттығулар	Педагогикалық мақсат
1 апта	Бочча ойыны туралы жалпы түсінік, қауіпсіздік ережелері	Доппен танысу, допты ұстау және доппен жұмыс істеу дағдыларымен танысу, бағыттау жаттығулары	Ойын ережелерімен таныстыру, бастапқы қозғалыс дағдыларын қалыптастыру
2 апта	Допты нысанаға бағыттау техникасы	Қысқа қашықтыққа дәл лақтыру жаттығулары	Қол-көз үйлесімділігін дамыту
3 апта	Дәлдікке арналған жаттығулар	Нысанаға бағытталған лақтыру жаттығулары	Қозғалыс дәлдігін арттыру
4 апта	Кеңістіктік бағдарлау жаттығулары	Әр түрлі қашықтыққа доп лақтыру	Кеңістіктік бағдарлау қабілетін дамыту
5 апта	Жеке ойын элементтері	Жеке тапсырмалар арқылы бочча техникасын жетілдіру	Қозғалыс бақылауын дамыту
6 апта	Жұптық ойын жаттығулары	Жұппен доп лақтыру және стратегия құру	Коммуникация және өзара әрекет дағдыларын дамыту
7 апта	Командалық ойын элементтері	Топтық ойын жаттығулары	Командалық жұмыс дағдыларын қалыптастыру
8 апта	Ойын тактикасын дамыту	Ойын стратегиясын қолдану	Стратегиялық ойлау қабілетін дамыту
9 апта	Дәлдік пен жылдамдық жаттығулары	Нысанаға жылдам әрі дәл лақтыру	Қимыл-қозғалыс үйлесімділігін жетілдіру
10 апта	Күрделендірілген ойын тапсырмалары	Қиындатылған ойын жағдайларында жаттығулар	Қимыл-қозғалыс дағдыларын бекіту
11 апта	Бочча бойынша шағын жарыс	Командалық ойын ұйымдастыру	Әлеуметтік өзара әрекет пен мотивацияны арттыру
12 апта	Қорытынды сабақ	Қайталау жаттығулары, ойын нәтижелерін талдау	Қалыптасқан дағдыларды бекіту және рефлексия

Бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесі бағдарламасы факультативтік сабақ ретінде 12 апта бойы, аптасына 2 рет, 45 минут көлемінде жүргізілді. Бағдарлама кезең-кезеңімен ұйымдастырылып, бастапқы кезеңде оқушыларды ойын ережелерімен таныстыруға және негізгі қозғалыс дағдыларын қалыптастыруға бағытталды. Кейінгі сабақтарда дәлдік, қимыл-қозғалыс үйлесімділігі және кеңістіктік бағдарлау қабілеттерін дамытуға арналған жаттығулар.

Бағдарламаның соңғы кезеңінде командалық ойын элементтері мен шағын жарыстар ұйымдастырылып, оқушылардың өзара әрекеті мен ынтымақтастық дағдыларын дамытуға ерекше көңіл бөлінді.

2 кесте – Ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың қимыл-қозғалыс және әлеуметтік даму көрсеткіштерін бағалау құралдары (авторлар құрастырған)

Өлшем бағыты	Көрсеткіш	Бағалау құралы / тест	Өлшем бірлігі
Қимыл-қозғалыс дамуы	Қол-көз үйлесімділігі	Boccia Target Throw Test (нысанаға дәл лақтыру тесті)	ұпай
	Қозғалыс дәлдігі	Нысана аймағына лақтыру дәлдігін бағалау	%
	Тепе-теңдік	Статикалық тепе-теңдік тесті	секунд
Әлеуметтік даму	Коммуникация	Педагогикалық бақылау картасы	балл
	Командалық өзара әрекет	Топтық әрекетті бағалау шкаласы	балл

Зерттеу барысында ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың даму деңгейін кешенді бағалау мақсатында қимыл-қозғалыс және әлеуметтік көрсеткіштер анықталды. Бағалау педагогикалық бақылау, тест тапсырмалары және бақылау парақтары арқылы жүргізілді.

Барлық көрсеткіштер экспериментке дейін (pre-test) және эксперименттен кейін (post-test) өлшеніп, алынған нәтижелер эксперименттік және бақылау топтарының арасында салыстырмалы статистикалық талдау арқылы өңделді.

Зерттеу факультативтік сабақ формасында ұйымдастырылған педагогикалық эксперимент негізінде үш кезеңде жүзеге асырылады.

1. *Диагностикалық кезең.* Бұл кезеңде зерттеуге қатысушылардың бастапқы қимыл-қозғалыс және әлеуметтік даму көрсеткіштері анықталды. Бағалау арнайы тест тапсырмалары, педагогикалық бақылау және бақылау парақтары арқылы жүргізілді. Алынған нәтижелер зерттеудің бастапқы деңгейін анықтауға және эксперименттік әрі бақылау топтарының бастапқы көрсеткіштерін салыстыруға мүмкіндік берді.

2. *Эксперименттік кезең.* Эксперименттік кезеңде эксперименттік топтағы оқушыларға бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесінің факультативтік бағдарламасы енгізілді. Факультативтік сабақтар 12 апта бойы, аптасына 2 рет әрқайсысы 45 минут көлемінде ұйымдастырылды. Бағдарлама барысында оқушылар бочча ойынының негізгі элементтерін меңгеріп, дәлдік, қимыл-қозғалыс үйлесімділігі, кеңістіктік бағдарлау және командалық өзара әрекет дағдыларын дамытуға бағытталған жаттығулар орындады. Ал бақылау тобындағы оқушылар осы кезеңде мектептің стандартты дене тәрбиесі бағдарламасы бойынша сабақтарға қатысуды жалғастырды.

3. *Қорытынды кезең.* Эксперимент аяқталғаннан кейін қатысушылардың қимыл-қозғалыс және әлеуметтік даму көрсеткіштері қайта өлшенді. Алынған нәтижелер экспериментке дейінгі (pre-test) көрсеткіштермен салыстырылып, эксперименттік және бақылау топтары арасындағы айырмашылықтар статистикалық талдау арқылы анықталды.

Алынған деректер статистикалық өңдеуден өткізілді. Статистикалық өңдеу Jamovi 2.7.13 бағдарламасының көмегімен жүргізілді.

Зерттеу барысында келесі статистикалық әдістер қолданылды:

- сипаттамалық статистика (орташа мән – Mean, стандарттық ауытқу – SD);
- деректердің қалыпты таралауын тексеру үшін Shapiro – Wilk тесті;
- эксперименттік және бақылау топтарының айырмашылығын анықтау үшін тәуелсіз таңдауларға арналған t – тест (independent samples t-test);
- экспериментке дейін және кейінгі көрсеткіштерді салыстыру үшін жұптық t-тесті (paired t-test).

Нәтижелердің статистикалық мәнділігі $p < 0.05$ деңгейінде қабылданды.

Зерттеу халықаралық ғылыми зерттеу этикасының талаптарына сәйкес жүргізілді.

Қатысушылар мен олардың ата-аналарына зерттеу мақсаты мен процедуралары туралы толық ақпарат беріліп, ерікті түрде қатысуға келісім алынды. Зертттеу барысында балалардың қауіпсіздігі мен жеке деректерінің құпиялылығы қамтамасыз етілді.

Нәтижелер. Педагогикалық эксперимент барысында ерекше білім қажеттілігі бар 12 жастағы мектеп оқушыларының қимыл-қозғалыс және әлеуметтік даму көрсеткіштері статистикалық тұрғыдан талданды. Зерттеуге жалпы саны 26 оқушы (n=26) қатысты. Оның ішінде эксперименттік топта – 13 оқушы, ал бақылау тобында 13 оқушы болды.

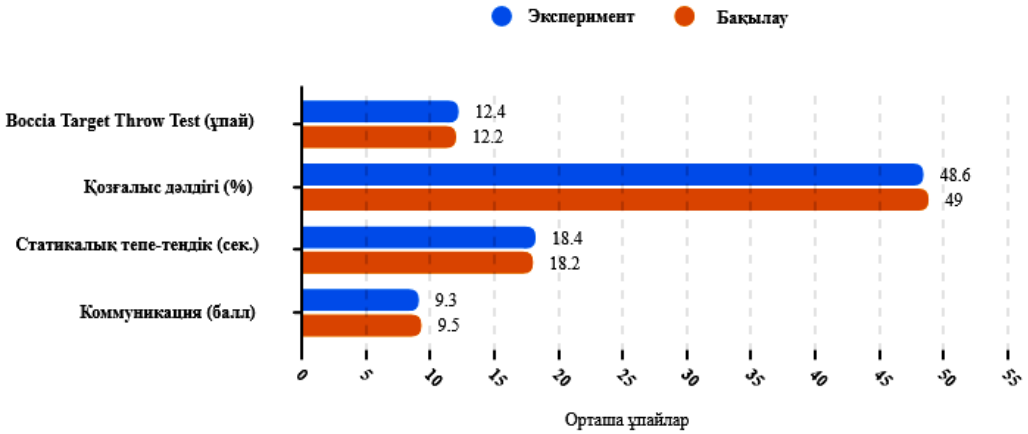
Алынған деректер Jamovi 2.7.13 бағдарламасының көмегімен өңделді. Деректердің қалыпты таралуын тексеру үшін Shapiro – Wilk тесті, топтар арасындағы айырмашылықты анықтау үшін тәуелсіз таңдауларға арналған t-test (independent samples t-test), ал экспериментке дейінгі және кейінгі көрсеткіштерді салыстыру үшін жұптық t-test (paired t-test) қолданылды.

Shapiro – Wilk тестінің нәтижелері айнымалылардың басым бөлігінде деректердің қалыпты таралуын көрсетті ($p > 0.05$), сондықтан әрі қарай параметрлік статистикалық әдістер қолданылды.

3 кесте – Эксперименттік және бақылау топтарының бастапқы көрсеткіштері (pre-test)

Көрсеткіш	Топ	Mean	SD	t (df = 24)	p
Boccia Target Throw Test (ұпай)	Эксперимент	12.4	2.3	0.22	0.83
	Бақылау	12.2	2.4		
Қозғалыс дәлдігі (%)	Эксперимент	48.6	6.8	-0.15	0.88
	Бақылау	49.0	7.0		
Статикалық тепе-теңдік (сек.)	Эксперимент	18.4	4.0	0.12	0.90
	Бақылау	18.2	4.2		
Коммуникация (балл)	Эксперимент	9.3	2.1	-0.25	0.81
	Бақылау	9.5	2.0		

3 кесте – нәтижелері эксперименттік және бақылау топтарының бастапқы көрсеткіштері арасында статистикалық тұрғыдан мәнді айырмашылық жоқ екенін көрсетті ($p > 0.05$), бұл топтардың бастапқы деңгейінің салыстырмалы түрде бірдей болғанын білдіреді.



2 сурет – Эксперименттік және бақылау топтары арасындағы тест нәтижелері

Сурет 2-де эксперименттік және бақылау топтарының бастапқы нәтижелері графикалық түрде көрсетілген. Көрсеткіштердің орташа мәндері өзара жақын орналасқан, ал айырмашылықтарын айқын немесе тұрақты сипаттама емес екені байқалады. Бұл топтар арасында статикалық тұрғыдан мәнді айырмашылықтың жоқ екенін визуалды түрде де растайды.

4 кесте – Эксперименттік топтағы pre-test және post-test нәтижелерінің салыстырмалы талдауы (paired t-test)

Көрсеткіш	Pre-test M ± SD	Post-test M ± SD	t (12)	p
Boccia Target Throw Test (ұпай)	12.4 ± 2.3	17.6 ± 2.5	4.51	<0.001
Қозғалыс дәлдігі (%)	48.6 ± 6.8	63.2 ± 7.1	4.02	0.001
Статикалық тепе-теңдік (сек.)	18.4 ± 4.0	25.6 ± 4.6	3.88	0.002
Коммуникация (балл)	9.3 ± 2.1	13.9 ± 2.3	4.21	<0.001

4 кесте – нәтижелері эксперименттік топта барлық көрсеткіштер бойынша pre-test және post-test нәтижелері арасында статистикалық тұрғыдан мәнді айырмашылық бар екенін көрсетті ($p < 0.001$). Boccia Target Throw Test нәтижелері 12.4 ± 2.3 ұпайдан 17.6 ± 2.5 ұпайға дейін артқанын көрсетті. Сонымен қатар қозғалыс дәлдігі көрсеткіші 48.6 ± 6.8 %-дан 63.2 ± 7.1%-ға дейін өсті. Статикалық тепе-теңдік көрсеткіштері де айтарлықтай жақсарды (18.4 ± 4.0 секундтан 25.6 ± 4.6) секундқа дейін.

Әлеуметтік даму көрсеткіштерінің ішінде коммуникация деңгейі 9.3 ± 2.1 балдан 13.9 ± 2.3 балға дейін артты. Бұл нәтижелер бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесі бағдарламасының ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың қимыл-қозғалыс үйлесімділігі және әлеуметтік өзара әрекет дағдыларын дамытуға оң әсер еткенін көрсетеді.

5 кесте – Бақылау тобындағы pre-test және post-test көрсеткіштері (paired t-test)

Көрсеткіш	Pre-test M ± SD	Post-test M ± SD	p
Boccia Target Throw Test (ұпай)	12.2 ± 2.4	13.1 ± 2.5	0.29
Қозғалыс дәлдігі (%)	49.0 ± 7.0	50.1 ± 7.2	0.35
Статикалық тепе-теңдік (сек.)	18.2 ± 4.2	19.3 ± 4.3	0.31
Коммуникация (балл)	9.5 ± 2.0	10.1 ± 2.1	0.38

5 кесте – нәтижелері бақылау тобында pre-test және post-test көрсеткіштері арасында статистикалық тұрғыдан мәнді айырмашылық анықталмаған ($p > 0.05$). Бұл зерттеу кезеңінде дәстүрлі дене тәрбиесі сабақтарының ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың қимыл-қозғалыс үйлесімділігі және әлеуметтік даму көрсеткіштеріне айтарлықтай әсер етпегенін көрсетеді.

6 кесте – Эксперименттік және бақылау топтарының post-test нәтижелерін салыстыру

Көрсеткіш	Эксперимент M ± SD	Бақылау M ± SD	t (24)	p
Boccia Target Throw Test (ұпай)	17.6 ± 2.5	13.1 ± 2.5	4.59	< 0.001
Қозғалыс дәлдігі (%)	63.2 ± 7.1	50.1 ± 7.2	4.66	< 0.001
Статикалық тепе-теңдік (сек.)	25.6 ± 4.6	19.3 ± 4.3	3.58	< 0.001
Коммуникация (балл)	13.9 ± 2.3	10.1 ± 2.1	4.41	< 0.001

6 кесте – нәтижелері эксперименттік және бақылау топтарының post-test көрсеткіштері арасында статистикалық тұрғыдан мәнді айырмашылық бар ($p < 0.001$). Эксперименттік топ барлық көрсеткіштер бойынша жоғары. Бұл бокча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесі бағдарламасының ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың қимыл-қозғалыс үйлесімділігі және әлеуметтік даму көрсеткіштерін арттыруда тиімді екенін көрсетеді.

Жалпы алғанда жүргізілген педагогикалық эксперимент нәтижелері бокча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесі бағдарламасының ерекше білім қажеттілігі бар 12 жастағы мектеп оқушыларының қимыл-қозғалыс және әлеуметтік даму көрсеткіштеріне оң әсер еткенін көрсетті. Эксперименттік топта барлық зерттелген көрсеткіштер бойынша pre-test және post-test нәтижелері арасында статистикалық тұрғыдан мәнді өзгерістер анықталды. ($p < 0.001$). Сонымен қатар post-test нәтижелерін салыстыру барысында эксперименттік топтың көрсеткіштері бақылау тобына қарағанда жоғары болғаны анықталды.

Ал бақылау тобында зерттеу кезеңінде көрсеткіштердің өзгерісі статистикалық тұрғыдан мәнді болмады ($p > 0.05$). Бұл дәстүрлі дене тәрбиесі сабақтарының ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың қозғалыс және әлеуметтік дағдыларын дамытуда шектеулі әсерге ие болуы мүмкін екенін көрсетеді.

Осылайша алынған нәтижелер бокча элементтеріне негізделген бейімдік дене тәрбиесі бағдарламасы ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың қозғалыс үйлесімділігін, дәлдік қабілеттерін және әлеуметтік өзара әрекет дағдыларын дамытуға бағытталған тиімді педагогикалық құрал болып табылатынын көрсетеді.

Талқылау. Жүргізілген зерттеу нәтижелері бокча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесі бағдарламасының ерекше білім қажеттілігі бар 12 жастағы мектеп оқушыларының қимыл-қозғалыс және әлеуметтік даму көрсеткіштеріне оң әсер ететінін көрсетті. Эксперименттік топта жүргізілген педагогикалық интервенция нәтижесінде Boccia Target Throw Test, қозғалыс дәлдігі, статикалық тепе-теңдік және коммуникация көрсеткіштер едәуір артқан. Ал бақылау тобында көрсеткіштердің өзгерісі статистикалық тұрғыдан өзгеріссіз. Бұл нәтижелер бейімделген дене белсенділігі бағдарламаларының ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың моторлық және әлеуметтік дағдыларын дамытуда тиімді педагогикалық құрал бола алатынын көрсетеді.

Алынған нәтижелер халықаралық ғылыми зерттеулердің қорытындыларымен сәйкес. Мәселен, Haegele және Sutherland ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың дене тәрбиесіне қатысу тәжірибесін зерттей отырып, бейімдік дене тәрбиесі сабақтары олардың қозғалыс белсенділігін арттырумен қатар дене тәрбиесіне деген оң көзқарастың қалыптасуына ықпал ететінін атап көрсетеді [13]. Ғалымдардың пікірінше, бейімдік спорттық әрекеттер балалардың қимыл-қозғалыс үйлесімділігін, тепе-теңдігін және кеңістіктік бағдарлау қабілеттерін дамытуда нәтижесі жоғары екенін көрсетеді. Бұл жүргізіліп отырған зерттеудегі қозғалыс дәлдігі мен статикалық тепе-теңдік көрсеткіштерінің айтарлықтай оң көрсеткіші бейімдік дене тәрбиесі жаттығуларының моторлық функцияларды дамытудағы тиімділігін айқындап отыр.

Сонымен қатар Shields, Synnot және Barr жүргізген жүйелі шолу нәтижелері ерекше білім қажеттілігі бар балалардың дене белсенділігіне қатысуына бейімдік спорттық бағдарламалардың оң әсер ететінін көрсетеді. Авторлар мұндай бағдарламалар балалардың қозғалыс белсенділігі деңгейін арттырып қана қоймай, олардың әлеуметтік қатысуын да күшейтетінін атап өтеді [14]. Біздің зерттеу нәтижелерімізде де осы тұжырыммен сәйкес келеді, себебі эксперименттік топта коммуникация көрсеткіштерінің айтарлықтай жоғарылағаны байқалды.

Бокча сияқты инклюзивті спорт түрлерінің педагогикалық әлеуеті басқа зерттеулерде де дәлелденген. Romero Villon мен әріптестері бейімделген ойын элементтерін қолдану ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың негізгі қозғалыс дағдыларын дамытуда тиімді екенін атап өтеді. Өйткені құрылымы жағынан икемді спорттық ойындар әртүрлі функционалдық мүмкіндіктері бар балалардың дене белсенділігіне белсенді қатысуына жағдай жасайды [15]. Біздің зерттеуде қолданылған бокча ойынында дәл осы қасиеттері оқушылардың қозғалыс дәлдігі мен үйлесімділік қабілеттерінің жақсаруына ықпал еткен болуы мүмкін.

Әлеуметтік даму тұрғысынан алғанда, бейімдік спорттық әрекеттердің маңызы бір қатар зерттеулерде көрсетілген. Goodwin және Watkinson инклюзивті дене тәрбиесі сабақтарындағы бірлескен ойын әрекеттері ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың әлеуметтік өзара әрекетін, өзара қолдауын және топтық қатысу деңгейін арттыратынын атап өтеді [16]. Біздің зерттеу нәтижелерімізде бочча ойынының жұптық және командалық элементтері оқушылардың коммуникациялық дағдыларының артуына ықпал еткені байқалды.

Сонымен қатар бейімдік дене тәрбиесінің психологиялық және мотивациялық әсерлері де ғылыми әдебиеттерде кеңінен қарастырылған. Bertills және әріптестері жүргізген зерттеу нәтижелері дене тәрбиесі сабақтарының құрылымы мен педагогикалық әдістері оқушылардың өзіндік тиімділік деңгейіне және дене белсенділігіне қатысуға деген ынтасына әсер ететінін көрсетеді [17]. Бұл тұрғыда бочча ойынының мақсат қою, дәлдікке ұмтылу және нәтижені бақылау сияқты элементтері оқушылардың қозғалыс әрекетін саналы түрде бақылауына және моторлық дағдыларды жетілдіруіне ықпал етуі мүмкін.

Отандық зерттеулерде бейімдік дене тәрбиесінің инклюзивті білім беру жүйесіндегі маңызын көрсетеді. Мысалы, Рысқұлова және Майдангалиева зерттеулері бейімдік дене тәрбиесі сабақтарында қолданылатын арнайы жаттығулар мен психогимнастикалық әдістер балалардың қозғалыс белсенділігі мен эмоционалдық жағдайын жақсартуға ықпал ететінін көрсетеді [18]. Сонымен қатар Умирбекова және әріптестері болашақ дене мәдениеті және спорт мамандарын инклюзивті білім беру ортасында жұмыс істеуге дайындау барысында бейімделген педагогикалық әдістерді қолданудың маңызын атап өтеді [19].

Сонымен бірге жүргізілген зерттеудің белгілі бір шектеулері бар. Біріншіден, зерттеуге қатысушылар саны салыстырмалы түрде аз болады (n = 26), бұл алынған нәтижелерді кең популяцияға жалпылауды белгілі бір деңгейде шектейді. Екіншіден, зерттеу 12 апта бойы жүргізілді, сондықтан бағдарламаның ұзақ мерзімді әсерін анықтау мүмкін болмады. Болашақ зерттеулерде үлгі көлемін кеңейтіп, интервенцияның ұзақтығын арттыру және бейімдік дене тәрбиесінің ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың әр түрлі даму көрсеткіштеріне ықпалын кешенді зерттеу ұсынылады.

Жалпы алғанда алынған нәтижелер бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесі бағдарламасы ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың қозғалыс үйлесімділігін, дәлдік қабілеттерін және әлеуметтік өзара әрекет дағдыларын дамытуда тиімді педагогикалық құрал екенін көрсетеді. Мұндай бағдарламаларды мектептің инклюзивті білім беру жүйесінде қолдану ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың қозғалыс белсенділігін арттыруға және олардың әлеуметтік интеграциясын қолдауға мүмкіндік береді.

Қорытынды. Жүргізілген зерттеу ерекше білім қажеттілігі бар мектеп оқушыларына арналған бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесі бағдарламасының педагогикалық тиімділігін эксперименттік тұрғыдан бағалауға бағытталды. Зерттеу нәтижелері ұсынылған әдістеменің ерекше білім қажеттілігі бар 12 жастағы оқушылардың қимыл-қозғалыс және әлеуметтік даму көрсеткіштеріне оң әсер ететінін көрсетті.

Педагогикалық эксперимент барысында эксперименттік топта Boccia Target Throw Test, қозғалыс дәлдігі, статикалық тепе-теңдік және коммуникация көрсеткіштері бойынша статистикалық тұрғыдан мәнді өзгерістер анықталды ($p < 0.05$). Ал бақылау тобында көрсеткіштердің өзгерісі статистикалық тұрғыдан мәнді болмады. Сонымен қатар post-test нәтижелерін салыстыру барысында эксперименттік топтың барлық көрсеткіштер бойынша бақылау тобына қарағанда жоғары нәтижелер көрсеткені анықталды.

Алынған нәтижелер бочча элементтеріне негізделген бейімдік дене тәрбиесі бағдарламасы ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың қозғалыс үйлесімділігін, дәлдік қабілеттерін, тепе-теңдік сақтау дағдыларын және әлеуметтік өзара әрекет деңгейін дамытуда тиімді педагогикалық құрал екенін көрсетеді. Бочча ойынының құрылымдық ерекшеліктері – дәлдікке бағытталған қозғалыс әрекеттері, ойынның бейімделгіш ережелері және командалық өзара әрекет – ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың дене белсенділігіне қатысуына қолайлы педагогикалық орта қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Зерттеу нәтижелері бочча негізіндегі бейімдік дене тәрбиесі әдістемесін мектептің инклюзивті білім беру жүйесінде қолданудың ғылыми негізділігін дәлелдейді. Мұндай бағдарламаларды дене тәрбиесі сабақтарында немесе факультативтік сабақтар формасында енгізу ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың қозғалыс белсенділігін арттыруға, олардың әлеуметтік интеграциясын қолдауға және инклюзивті білім беру ортасының тиімділігін арттыруға ықпал етуі мүмкін.

Сонымен қатар болашақ зерттеулерде үлгі көлемін кеңейту, интервенцияның ұзақтығын арттыру және бейімдік дене тәрбиесінің әртүрлі даму көрсеткіштеріне (психоәлеуметтік факторларға) ықпалын кешенді зерттеу маңызды ғылыми бағыттардың бірі болып табылады.

Мүдделер қақтығысы: Авторлар мүдделер қақтығысының жоқ екенін мәлімдейді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1 **Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change** [Text] / A. Bandura // *Psychological Review*. – 1977. – Vol. 84, No. 2. – P. 191-215. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191.

2 **Vygotsky L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes** [Text] / Ed. by M. Cole et al. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 159 p.

3 **Lai B., et al. Research trends and recommendations for physical activity interventions among children and youth with disabilities: A review of reviews** [Text] / B. Lai, et al. // *Adapted Physical Activity Quarterly*. – 2020. – Vol. 37, no. 2. – P. 211-234. DOI: https://doi.org/10.1123/apaq.2019-0081.

4 **Karakaş G., Eroğlu Kolayiş I., Bayazıt B. Effects of adapted physical activity on the motor development of children with mild intellectual disability** [Text] / G. Karakaş, I. Eroğlu Kolayiş, B. Bayazıt // *International Journal of Developmental Disabilities*. – 2025. – Vol. 71. – Iss. 5. – P. 777-787. DOI: https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2332751.

5 **Jariono G., et al. The impact of adaptive physical education on the physical and cognitive development of children with special needs: A literature review** [Text] / G. Jariono, et al. // *Physical Education Theory and Methodology*. – 2025. – Vol. 25, № 3. – P. 705-717. DOI: https://doi.org/10.17309/tmfv.2025.3.28.

6 **Ben Rakaa O., Bassiri M., Lotfi S. Impact of adapted physical education and para-athletics on the mental skills and inclusion of adolescents with disabilities** [Text] / O. Ben Rakaa, M. Bassiri, S. Lotfi // *Retos*: *nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* – 2025. – Vol. 68. – P. 82-94. DOI: https://doi.org/10.47197/retos.v68.111520.

7 **Posso-Pacheco R.J., et al. Curricular adaptations in physical education: A global study on the inclusion of students with specific educational needs** [Text] / R.J. Posso-Pacheco, et al. // *Journal of Infrastructure, Policy and Development*. – 2025. – Vol. 9, № 2. – Article 10564. DOI: https://doi.org/10.24294/jipd10564.

8 **Orr K., et al. Children and youth with impairments in social skills and cognition in out-of-school time inclusive physical activity programs: A scoping review** [Text] / K. Orr, et al. // *International Journal of Developmental Disabilities*. – 2019. – Vol. 67, № 2. – P. 79-93. DOI: https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1603731.

9 **Mihajlovic C. Perceptions of inclusion in physical activity and physical education from the perspective of Finnish students** [Text] / C. Mihajlovic // *Sustainability and Sports Science Journal*. – 2025. – Vol. 3, No. 2. – P. 60-72. DOI: https://doi.org/10.55860/BRIX7358.

10 **Zikenov A., Sakhaev B., Mukhamabayev B., Abdazimov A. Improving the technology of adaptive physical education for students with autism based on Kazakhstan's national sports games** [Text] / A. Zikenov, B. Sakhaev, B. Mukhamabayev, A. Abdazimov // *Slobozhanskyi Herald of Science and Sport*. – 2025. – Vol. 29, No. 4. – P. 130-140. DOI: https://doi.org/10.15391/snsv.2025-4S.15.

11 **Bekzatov A.A. Peculiarities of the organization of physical education classes for students with disabilities based on inclusive education** [Text] / A.A. Bekzatov // *Kyrgyzstan Journal of Global Pedagogical Science*. – 2025. – Vol. 1, No. 1. – P. 1-3.

12 **Baigaliyev A., et al. The impact of the co-teaching model on students with disabilities in Kazakhstan: a case study** [Text] / A. Baigaliyev, et al. // *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. – 2025. – Vol. 72. – P. 1264-1275. DOI: https://doi.org/10.47197/retos.v73.117457.

13 **Haegele J.A., Sutherland S. Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review** [Text] / J.A. Haegele, S. Sutherland // Quest. – 2015. – Vol. 67. – No. 3. – P. 255-273. DOI: https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118.

14 **Shields N., Synnot A.J., Barr M. Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: A systematic review** [Text] / N. Shields, A.J. Synnot, M. Barr // British Journal of Sports Medicine. – 2012. – Vol. 46(14). – P. 989-97. DOI: https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090236.

15 **Romero Villon R.A., Castro-Pantoja E.A., Maqueira Caraballo G.C. Development of basic motor skills with autistic students in physical education** [Text] / R.A. Romero Villon, E.A. Castro-Pantoja, G.C. Maqueira Caraballo // *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*. – 2025. – Vol. 4. – No. 12. – P. 673-699. DOI: https://doi.org/10.56200/mried.v4i12.10706.

16 **Goodwin D.L., Watkinson E.J. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities** [Text] / D.L. Goodwin, E.J. Watkinson // Adapted Physical Activity Quarterly. – 2000. – Vol. 17. – No. 2. – P. 144-160. DOI: https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144.

17 **Bertills K., Granlund M., Dahlström Ö., Augustine L. Relationships between physical education (PE) teaching and student self-efficacy, aptitude to participate in PE and functional skills: with a special focus on students with disabilities** [Text] / K. Bertills, M. Granlund, Ö. Dahlström, L. Augustine // *Physical Education and Sport Pedagogy*. – 2018. – Vol. 23. – No. 4. – P. 387-401. DOI: https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441394.

18 **Рысқұлова А.Ә., Майдангалиева Ж.А. Психогимнастика на занятиях адаптивной физической культуры в дошкольных организациях: оценка востребованности** [Текст] / А.Ә. Рысқұлова, Ж.А. Майдангалиева // *Теория и методика физической культуры.* – 2024. – №3(77). – С. 48-54. DOI: https://doi.org/10.48114/2306-5540_2024_3_48.

19 **Умирбекова А.Н., Бутабаева Л.А., Уайдуллақызы Э., Сәдуакас Г.Т. Болашақ дене мәдениеті және спорт мамандарын инклюзивті білім беру ортасына дайындау** [Мәтін] / А.Н. Умирбекова, Л.А. Бутабаева, Э. Уайдуллақызы, Г.Т. Сәдуакас // *Дене тәрбиесінің теориясы мен әдістемесі.* – 2023. – №3(73). – С. 49-56.

REFERENCES:

1 **Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.** *Psychological Review*, 1977, vol. 84, no. 2, pp. 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191.

2 **Vygotsky L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.** Ed. by M. Cole et al. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978, 159 p.

3 **Lai B., et al. Research trends and recommendations for physical activity interventions among children and youth with disabilities: A review of reviews.** *Adapted Physical Activity Quarterly,* 2020, vol. 37, no.2, pp. 211-234. https://doi.org/10.1123/apaq.2019-0081.

4 **Karakaş G., Eroğlu Kolayiş I., Bayazıt B. Effects of adapted physical activity on the motor development of children with mild intellectual disability.** *International Journal of Developmental Disabilities*, 2025, vol. 71, iss. 5, pp. 777-787. https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2332751.

5 **Jariono G., et al. The impact of adaptive physical education on the physical and cognitive development of children with special needs: A literature review.** *Physical Education Theory and Methodology*, 2025, vol. 25, no. 3, pp. 705-717. https://doi.org/10.17309/tmfv.2025.3.28 .

6 **Ben Rakaa O., Bassiri M., Lotfi S. Impact of adapted physical education and para-athletics on the mental skills and inclusion of adolescents with disabilities.** *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 2025, vol. 68, pp. 82-94. https://doi.org/10.47197/retos.v68.111520.

7 **Posso-Pacheco R.J., et al. Curricular adaptations in physical education: A global study on the inclusion of students with specific educational needs.** *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 2025, vol. 9, no. 2, art. 10564. https://doi.org/10.24294/jipd10564.

8 **Orr K., Wright F.V., Grassmann V., McPherson A.C., Faulkner G.E., Arbour-Nicitopoulos K.P. Children and youth with impairments in social skills and cognition in out-of-school time inclusive physical activity programs: A scoping review.** *International Journal of Developmental Disabilities*, 2019, vol. 67, no. 2, pp. 79-93. https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1603731.

9 **Mihajlovic C. Perceptions of inclusion in physical activity and physical education from the perspective of Finnish students.** *Sustainability and Sports Science Journal*, 2025, vol. 3, no. 2, pp. 60-72. https://doi.org/10.55860/BRIX7358.

10 **Zikenov A., Sakhaev B., Mukhamabayev B., Abdazimov A. Improving the technology of adaptive physical education for students with autism based on Kazakhstan's national sports games.** *Slobozhanskyi Herald of Science and Sport*, 2025, vol. 29, no. 4, pp. 130-140. https://doi.org/10.15391/snsv.2025-4S.15.

11 **Bekzatov A.A. Peculiarities of the organization of physical education classes for students with disabilities based on inclusive education.** *Kyrgyzstan Journal of Global Pedagogical Science*, 2025, vol. 1, no. 1, pp. 1-3.

12 **Baigaliyev A., et al. The impact of the co-teaching model on students with disabilities in Kazakhstan: a case study.** *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 2025, vol. 72, pp. 1264-1275. https://doi.org/10.47197/retos.v73.117457.

13 **Haegele J.A., Sutherland S. Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review.** *Quest*, 2015, vol. 67, no. 3, pp. 255-273. https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118.

14 **Shields N., Synnot A.J., Barr M. Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: A systematic review.** *British Journal of Sports Medicine,* 2012, vol. 46(14), pp. 989-997. https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090236.

15 **Romero Villon R.A., Castro-Pantoja E.A., Maqueira Caraballo G.C. Development of basic motor skills with autistic students in physical education.** *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva,* 2025, vol. 4, no. 12, pp. 673-699. https://doi.org/10.56200/mried.v4i12.10706.

16 **Goodwin D.L., Watkinson E.J. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities.** *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2000, vol. 17, no. 2, pp. 144-160. https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144.

17 **Bertills K., Granlund M., Dahlström Ö., Augustine L. Relationships between physical education (PE) teaching and student self-efficacy, aptitude to participate in PE and functional skills: with a special focus on students with disabilities.** *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2018, vol. 23, no. 4, pp. 387-401. https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441394.

18 **Ryskulova A.A., Majdangalieva Zh.A. Psihogimnastika na zanyatiyah adaptivnoj fizicheskoj kul'tury' v doshkol'ny'h organizaciyah: ocenka vostrebovannosti** [Psychogymnastics in adaptive physical education classes in preschool organizations: an assessment of demand]. *Teoriya i metodika fizicheskoj kul'tury'*, 2024, no. 3(77), pp. 48-54. https://doi.org/10.48114/2306-5540_2024_3_48. (In Russian)

19 **Umirbekova A.N., Butabaeva L.A., Uajdullakyzy E., Saduakas G.T. Bolashak dene madenieti zhane sport mamandaryn inklyuzivti bilim beru ortasyna dajyndau** [Preparing future physical education and sports specialists for an inclusive educational environment]. *Dene tarbiesinin teoriyasy men adistemesi*, 2023, no. 3(73), pp. 49-56. (In Kazakh)

Жіберілген күні: 25 маусым 2026 ж. **Қабылданған күні:** 20 шілде 2026 ж.
Жарияланған күні: 30 қыркүйек 2026 ж

Авторлар туралы мәліметтер:

Култанов Дастан Темиржанович – PhD докторант, дене шынықтыру теориясы мен әдістемесі кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 050010 Алматы қ., Достық даңғ. 13, тел.: +77752100165, e-mail: dkultanov@mail.ru*.

Төлегенұлы Нұржан – PhD, дене шынықтыру теориясы мен әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 050010 Алматы қ., Достық даңғ. 13; тел.: +77057210848, e-mail: nurzhan_tolegenu@mail.ru.

Жумекенова Дидар Ерсайынқызы – магистр, дене шынықтыру теориясы мен практикасы кафедрасының аға оқытушысы, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті, Қазақстан Республикасы, 110400 Қостанай қ., Тәуелсіздік көш. 118, тел.: +77018575508, e-mail: dzhumekenova@gmail.com.

Култанов Дастан Темиржанович – PhD докторант, кафедра теории и методики физической культуры, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, 050010 г. Алматы, пр. Достык 13, тел: +77752100165, e-mail: dkultanov@mail.ru*.

Толегенулы Нуржан – PhD, старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, 050010 г. Алматы, пр. Достык 13, тел: +77057210848, e-mail: nurzhan_tolegenu@mail.ru.

Жумекенова Дидар Ерсаиновна – магистр, старший преподаватель кафедры теории практики физической культуры и спорта, Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы, Республика Казахстан, 110400 г. Костанай, ул. Тауелсиздик 118, тел.: +77018575508, e-mail: dzhumekenova@gmail.com.

Kultanov Dastan Temirzhanovich – PhD student, Department of theory and methodology of physical culture, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 050010, Almaty, 13 Dostyk Ave., tel.: +77752100165, e-mail: dkultanov@mail.ru.*

Tolegenuly Nurzhan – PhD, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 050010, Almaty, 13 Dostyk Ave., tel.: +77057210848, e-mail: nurzhan_tolegenu@mail.ru.

Zhumekenova Didar Yersainovna – Master's degree, Senior Lecturer, Department of theory and practice of physical culture and sports, Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University, Republic of Kazakhstan, 110400, Kostanay, 118 Tauelsizdik Str., tel.: +77018575508, e-mail: dzhumekenova@gmail.com.

ХҒТАР 14.35.07
ӘОЖ 378.147
https://doi.org/10.52269/SEPT2632172

ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА БОЛАШАҚ ХИМИЯ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ КӘСІБИ ДАЯРЛЫҒЫН КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЯЛАР АРҚЫЛЫ МОДЕЛЬДЕУ

Нугманова А.А. – PhD докторант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.*

Жусупбекова Н.С. – химия ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.

Огородник В.Э. – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, М. Танк атындағы Беларусь мемлекеттік педагогикалық университеті, Минск қ., Беларусь Республикасы.

Дәулетбай Ж.А. – педагогика ғылымдарының магистрі, химия пәні мұғалімі, №26 мектеп-гимназиясы, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Мақалада цифрлық білім беру ортасында квест-технологияларды қолдану негізінде болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби даярлығын жетілдіру мәселесі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі қазіргі педагогикалық білім беруде пәндік-әдістемелік, цифрлық, коммуникативтік және шығармашылық құзыреттерді кешенді дамыту қажеттілігімен айқындалады. Зерттеудің мақсаты – квест-технологиялар негізінде болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби даярлығын модельдеу, ұсынылған модельдің құрылымдық-компоненттік мазмұнын анықтау және оны педагогикалық эксперимент барысында апробациядан өткізу. Зерттеуге 19–21 жас аралығындағы 18 үшінші курс студенті қатысты: эксперименттік топта 11 студент, бақылау тобында 7 студент болды. Эксперимент бір академиялық семестр бойы жүргізілді. Зерттеу барысында теориялық талдау,

педагогикалық модельдеу, бақылау, сауалнама, әңгімелесу, диагностикалық тапсырмалар, рефлексивтік эссе, портфолио материалдарын талдау және салыстырмалы сипаттамалық әдістер қолданылды. Эксперименттік топта цифрлық химиялық квесттер, соның ішінде «Табиғаттағы су. Судың кермектігі» тақырыбындағы тапсырмалар жүйесі пайдаланылды. Пилоттық зерттеу нәтижелері эксперименттік топ студенттерінің кәсіби уәждемесі, оқу-танымдық белсенділігі, цифрлық ресурстарды қолдануы, топтық әрекеті және шығармашылық тапсырмаларды орындауы бойынша оң өзгерістер байқалғанын көрсетті. Зерттеудің шағын іріктемесіне байланысты алынған нәтижелерді кең көлемде жалпылау шектеулі. Ұсынылған модель педагогикалық жоғары оқу орындарында химия мұғалімдерін даярлау барысында квест-технологияларды жүйелі қолданудың ғылыми-әдістемелік негізін нақтылауға мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: *квест-технологиялар; кәсіби даярлық; болашақ химия мұғалімдері; цифрлық білім беру ортасы; кәсіби құзыреттер; педагогикалық модельдеу.*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Нугманова А.А. – PhD докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.*

Жусупбекова Н.С. – кандидат химических наук, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.

Огородник В.Э. – кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Даулетбай Ж.А. – магистр педагогических наук, учитель химии, школа-гимназия №26, г. Астана, Республика Казахстан.

В статье рассматривается проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей химии в цифровой образовательной среде на основе применения квест-технологий. Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексного развития предметно-методических, цифровых, коммуникативных и творческих компетенций в современной системе педагогического образования. Цель исследования заключается в моделировании профессиональной подготовки будущих учителей химии на основе квест-технологий, определении структурно-компонентного содержания предложенной модели и её апробации в ходе педагогического эксперимента. В исследовании приняли участие 18 студентов третьего курса в возрасте 19-21 года: 11 студентов составили экспериментальную группу, 7 студентов – контрольную. Эксперимент проводился в течение одного академического семестра. В работе использовались методы теоретического анализа, педагогического моделирования, наблюдения, анкетирования, беседы, диагностических заданий, рефлексивного эссе, анализа материалов портфолио, а также сравнительно-описательные методы. В экспериментальной группе применялись цифровые химические квесты, в том числе система заданий по теме «Вода в природе. Жёсткость воды». Результаты пилотного исследования показали положительные изменения в профессиональной мотивации, учебно-познавательной активности, использовании цифровых ресурсов, групповой работе и выполнении творческих заданий студентами экспериментальной группы. В связи с небольшим объёмом выборки возможности широкого обобщения полученных результатов ограничены. Предложенная модель позволяет конкретизировать научно-методические основы системного применения квест-технологий в профессиональной подготовке будущих учителей химии в педагогических вузах.

Ключевые слова: *квест-технологии, профессиональная подготовка, будущие учителя химии, цифровая образовательная среда, профессиональные компетенции, педагогическое моделирование.*

MODELING THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS IN A DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT BASED ON QUEST TECHNOLOGIES

Nugmanova A.A. – PhD student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.*

Zhussupbekova N.S. – Candidate of Chemical Sciences, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.

Ogorodnik V.E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Republic of Belarus.

Dauletbay Zh.A. – Master of Pedagogical Sciences, Chemistry Teacher, School-Gymnasium No. 26, Astana, Republic of Kazakhstan.

The article examines the improvement of professional training of future chemistry teachers in a digital educational environment through the use of quest-based technologies. The research relevance is

determined by the need for the integrated development of subject-specific, methodological, digital, communicative, and creative competencies in contemporary teacher education. The research purpose is to model the professional training of future chemistry teachers based on quest technologies, to define the structural and component-based content of the proposed model, and to test it during a pedagogical experiment. The study involved 18 third-year students aged 19–21 years: 11 students formed the experimental group and 7 students formed the control group. The experiment was conducted over one academic semester. The research methods included theoretical analysis, pedagogical modeling, observation, questionnaires, interviews, diagnostic tasks, reflective essays, analysis of portfolio materials, and comparative descriptive methods. Digital chemistry quests were implemented in the experimental group, including a set of tasks on the topic "Water in Nature. Water Hardness." The results of the pilot study indicated positive changes in the professional motivation, cognitive learning activity, use of digital resources, group interaction, and performance of creative tasks among students in the experimental group. Due to the small sample size, the possibility of generalizing the obtained results is limited. The proposed model contributes to clarifying the scientific and methodological foundations for the systematic use of quest-based technologies in the professional training of future chemistry teachers at pedagogical universities.

Key words: *quest technologies, professional training, future chemistry teachers, digital educational environment, professional competencies, pedagogical modeling.*

Кіріспе. Қазіргі кезеңде білім беру жүйесінде жүзеге асып жатқан ауқымды цифрлық өзгерістер болашақ педагогтарды даярлау мазмұны мен қолданылатын оқыту технологияларын жаңаша қарастыруды талап етеді [1, б.119–120], [2, б.11–16], [3, б.40–42], [4, б.1119–1124]. Әсіресе жаратылыстану ғылымдары саласында, оның ішінде химия пәнін оқыту барысында цифрлық білім беру ортасын орынды пайдалану студенттердің теориялық дайындығын тәжірибемен ұштастыруға, функционалдық сауаттылығын арттыруға, сондай-ақ зерттеушілік және шығармашылық әлеуетін дамытуға қолайлы жағдай туғызады. Осыған байланысты болашақ химия мұғалімдерін даярлау үдерісін жетілдіру, оны белсенді, интерактивті және тұлғаға бағдарланған заманауи педагогикалық технологиялармен толықтыру өзекті мәселе болып табылады.

Осындай технологиялардың бірі – квест негізіндегі оқыту тәсілдері. Квест құрылымына енетін сюжет, рөлдік тапсырмалар, деңгейлер, проблемалық жағдаяттар, цифрлық ресурстарды қолдану және кері байланыс механизмдері студенттердің оқу-танымдық белсенділігін арттырып қана қоймай, кәсіби жағдаяттарды модельдеу арқылы оларды болашақ мұғалім қызметіне жақындатады. Цифрлық білім беру ортасында ұйымдастырылатын химиялық квестер оқу мазмұнын өмірлік жағдайлармен байланыстыруға, күрделі теориялық ұғымдарды тәжірибелік тапсырмалар арқылы меңгертуге және жеке әрі топтық жұмыс дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді [5, б. 6-7], [6, б. 42-46], [7, б. 3537].

Сонымен бірге, квест-технологияларды болашақ химия мұғалімдерін даярлау жүйесіне мақсатты түрде енгізудің ғылыми-әдістемелік алғышарттары, цифрлық ортада жүзеге асырылатын модельдің құрылымы мен мазмұны, сондай-ақ оның нәтижелілігін қамтамасыз ететін шарттар жеткілікті дәрежеде қарастырылмаған. Бұл жағдай зерттеу тақырыбының өзектілігін айқындайды. Пәндік, әдістемелік, цифрлық, коммуникативтік және шығармашылық құзыреттерді біртұтас жүйеде қалыптастыруға бағытталған, квест-технологияларға негізделген даярлық моделін әзірлеу және оны цифрлық білім беру кеңістігінде сынақтан өткізу педагогикалық жоғары оқу орындары үшін маңызды теориялық әрі практикалық міндеттердің бірі болып табылады.

Осыған сәйкес зерттеудің негізгі мақсаты – болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби даярлығын цифрлық білім беру ортасында квест-технологиялар арқылы модельдеу, оның ғылыми-әдістемелік негіздерін анықтау және ұсынылған модельді пилоттық тәжірибелік-эксперименттік жұмыс барысында апробациялау.

Әдеби шолу. Қазіргі уақытта білім беру жүйесінің цифрлық жаңғыруы болашақ педагогтарды, соның ішінде болашақ химия мұғалімдерін кәсіби даярлаудың мазмұны мен әдістерін қайта қарастыруды талап етеді. Цифрлық білім беру ортасы оқу материалын электрондық форматта ұсынумен ғана шектелмей, білім алушылардың цифрлық ресурстарды мақсатты пайдалану, ақпаратты іздеу және өңдеу, бірлескен әрекетті ұйымдастыру, сондай-ақ цифрлық құралдарды пәндік және педагогикалық міндеттерді шешуге кіріктіру дағдыларын қалыптастыруды көздейді.

Отандық зерттеулерде болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби даярлығын ақпараттандыру мен цифрландыру мәселелеріне ерекше назар аударылады. А.Р. Бекбенова, Ж.С. Мукатаева және Г.У. Ильясова болашақ химия мұғалімдерін кәсіби даярлауда ақпараттандырудың педагогикалық негіздерін қарастырып, цифрлық білім беру ресурстары мен ақпараттық технологияларды кәсіби даярлық мазмұнына енгізудің маңызын көрсетеді [1, б.119-120]. У.О. Сабденова, Ә.Ф. Сейтжанов және Е.Н. Арбузова қашықтықтан білім беру жағдайында болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби бағдарын қалыптастыруда цифрлық білім беру ресурстарын қолдану мүмкіндіктерін зерттеген [2, б.11-16]. А.К. Бакажанова және әріптестері білім беруді цифрландыру жағдайында болашақ химия мұғалімдерінің технологиялық, педагогикалық және пәндік білімдерінің өзара кірігуіне негізделген TPACK құзыреттерін дамыту мәселесін қарастырған [3, б.40-42]. A. Karmanova және әріптестері Қазақстан тәжірибесі негізінде цифрлық технологияларды қолданудың болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігін дамытудағы мүмкіндіктерін талдаған [4, б.1119-1124].

Квест-технологиялар ойын элементтерін, ақпараттық ізденісті, проблемалық тапсырмаларды және білім алушылардың белсенді әрекетін біріктіретін оқыту тәсілдерінің бірі болып табылады. WebQuest тұжырымдамасының қалыптасуы B. Dodge еңбектерімен байланысты [5, б.6-7], ал T. March WebQuest-тің білім алушылардың ақпаратты жай іздеуінен гөрі оны талдау, түрлендіру және проблемалық міндеттерді шешуге бағытталған оқу әрекетін ұйымдастыру мүмкіндіктерін сипаттаған [6, б.42-46]. Отандық білім беру тәжірибесінде P.B. Seitkazy және әріптестері WebQuest-ті проблемалық оқыту, топтық өзара әрекет, шығармашылық және сыни ойлау дағдыларын қолдайтын оқу құралы ретінде зерттеген [7, б.3537].

Шетелдік зерттеулерде болашақ химия мұғалімдерінің цифрлық даярлығы мен технологиялық-педагогикалық құзыреттерін дамыту маңызды бағыт ретінде қарастырылады. F. Deng және әріптестері болашақ химия мұғалімдерінің деректерді цифрлық тіркеу технологияларын қолдануға байланысты технологиялық-педагогикалық мазмұндық білімін (TPACK) зерттеп, технологиялық, педагогикалық және пәндік білім компоненттерінің өзара байланысын анықтаған [8, б.13-14]. P. Chan және әріптестері химиялық білім берудегі виртуалды зертханаларды жүйелі шолу негізінде талдап, олардың тиімділігі қолданылатын технологиямен қатар педагогикалық дизайн мен оқу мақсатына сәйкестігіне де байланысты екенін көрсетеді [9, б.1]. Осы зерттеулер цифрлық құралдарды кәсіби даярлыққа енгізуде технологияның өзін ғана емес, оны пән мазмұны мен оқыту әдістемесімен кіріктіру қажеттігін айқындайды.

Химиялық білім беруде WebQuest технологиясының қолданылуы да арнайы зерттеулердің нысаны болған. T. Tepe, N. Ilhan және M.M. Inceoglu жалпы химия курстарында WebQuest және Wiki тапсырмаларын қолдануды зерттеп, білім алушылардың бұл технологияларға жалпы оң көзқарасын анықтаған. Сонымен бірге олардың зерттеуінде WebQuest қолданылғаннан кейін химияны оқуға деген мотивацияның статистикалық тұрғыдан жоғарылауы анықталмаған [10, б.910]. Бұл нәтиже квест-технологиялардың әсерін бір ғана мотивациялық көрсеткіш арқылы бағалаудың жеткіліксіз екенін және олардың нәтижелілігін нақты педагогикалық жағдайлармен байланыстыра қарастыру қажеттігін көрсетеді. K.M. Ferreira, F. Gomes және L. Braga аналитикалық химияны оқытуда WebQuest қолдану тәжірибесін сипаттап, оның химиялық мазмұнды меңгеру, сыни ойлау, ынтымақтастық және білім алушы дербестігін қолдаудағы мүмкіндіктерін көрсеткен [11, б.268].

Химиялық білім беруде ойынға негізделген оқыту тәсілдерінің мүмкіндіктері де соңғы жылдары жүйелі түрде зерттелуде. E. Byusa, E. Kampire және A.R. Mwesigye химияны оқытудағы game-based learning бойынша зерттеулерді талдап, ойын элементтерінің химиялық ұғымдарды меңгеру мен оқу мотивациясын қолдаудағы әлеуетін көрсеткен [12, б.1]. Y. Hu және әріптестері жүргізген метаталдау ойынға негізделген оқытудың когнитивтік нәтижелерге, білімді есте сақтауға және мотивацияға оң әсер етуі мүмкін екенін көрсеткенімен, зерттеулер арасында елеулі айырмашылықтардың бар екенін де анықтаған [13, б.1499-1500]. S. Elmali, L. Freund және R. Tiemann 2014–2024 жылдар аралығындағы химиялық білім беруде қолданылған game-based learning, gamification және serious games бағыттарын жүйелеп, олардың әсіресе мотивация мен оқу белсенділігін қолдаудағы әлеуетін көрсетеді [14, б.31]. Сонымен қатар, аталған зерттеулер ойын технологияларының нәтижелері қолданылатын педагогикалық дизайнға, білім алушылардың ерекшеліктеріне және нақты оқу жағдайына тәуелді екенін көрсетеді.

Quest-Based Learning (QBL) ұғымы WebQuest пен жекелеген квест тапсырмаларынан кеңірек педагогикалық тәсіл ретінде қарастырылады. C. Snelson жүргізген шолуда QBL білім алушының таңдауына негізделген, ойын элементтерін қамтитын және тапсырмаларды әртүрлі оқу траекторияларын бойынша орындауға мүмкіндік беретін тәсіл ретінде сипатталған. Зерттеулерде QBL-дің икемді оқу жолдарын ұйымдастыру, орындалған жұмысты қайта қарау және жетілдіру мүмкіндіктері көрсетілгенімен, мотивацияға әсері барлық зерттеулерде бірдей болмаған. Сонымен қатар, бұл тәсілді іске асыру оқытушыдан едәуір уақыт пен педагогикалық жобалауды талап етуі мүмкін [15, б.287].

Осы зерттеулерді салыстырмалы талдау квест және ойын технологияларының химиялық білім беруде оқу белсенділігін, цифрлық құралдарды қолдануды, проблемалық міндеттерді шешуді және бірлескен әрекетті ұйымдастыруда белгілі бір педагогикалық әлеуетке ие екенін көрсетеді. Дегенмен, қолда бар еңбектердің едәуір бөлігі мектеп оқушыларына, жекелеген химия курстарына немесе жалпы game-based және QBL тәсілдеріне бағытталған. Болашақ химия мұғалімдерін кәсіби даярлауда химиялық мазмұнды, цифрлық ресурстарды, проблемалық және зертханалық тапсырмаларды, топтық өзара әрекет пен рефлексияны біртұтас модель аясында біріктіру мәселесі жеткілікті деңгейде зерттелмеген.

Осыған байланысты ұсынылып отырған зерттеуде квест-технологиялар толықканды QBL жүйесінің баламасы немесе дербес оқыту мақсаты ретінде емес, болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби даярлығын ұйымдастырудың іс-әрекеттік тетігі ретінде қарастырылады. Зерттеудің ғылыми жаңалығы квест элементтерін пәндік-әдістемелік, цифрлық, коммуникативтік және шығармашылық құзыреттерді дамытуға бағытталған мақсаттық, мазмұндық, іс-әрекеттік және бағалау-рефлексивтік блоктардан тұратын біртұтас модельде жүйелеумен сипатталады. Ұсынылған модельді пилоттық тәжірибелік-эксперименттік жағдайда апробациялау оның қолданылу мүмкіндіктерін бағалауға және кейінгі кең ауқымды зерттеулердің бағыттарын айқындауға мүмкіндік береді.

Мақсат, міндеттер. Зерттеудің мақсаты – цифрлық білім беру ортасында квест-технологияларды қолдану негізінде болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби даярлығын модельдеу, ұсынылған модельдің құрылымдық-компоненттік мазмұнын айқындау және оны пилоттық тәжірибелік-эксперименттік

жұмыс барысында апробациялау. Зерттеу міндеттері: 1) болашақ химия мұғалімдерін кәсіби даярлауда квест-технологияларды қолданудың теориялық және ғылыми-әдістемелік негіздерін талдау; 2) цифрлық білім беру ортасында жүзеге асырылатын кәсіби даярлық моделінің мақсаттық, мазмұндық, іс-әрекеттік және бағалау-рефлексивтік блоктарын анықтау; 3) квест-технологиялар негізінде ұйымдастырылатын цифрлық химиялық тапсырмалар мен оқу әрекеттерінің мазмұнын құрастыру; 4) эксперименттік және бақылау топтарының нәтижелерін салыстыру арқылы ұсынылған модельді апробациялау барысында болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби уәждемесі, оқу-танымдық белсенділігі және пәндік-әдістемелік, цифрлық, коммуникативтік әрі шығармашылық құзыреттері бойынша байқалған өзгерістерді сипаттау.

Материалдар мен тәсілдер. Зерттеу базасы ретінде педагогикалық бағыттағы жоғары оқу орнының «Химия» және «Химия–биология» білім беру бағдарламалары бойынша оқитын 3 курс студенттері таңдап алынды. Зерттеуге 19–21 жас аралығындағы 3 курс студенттері қатысты. Қатысушылардың жалпы саны 18 студентті құрады: эксперименттік топта – 11 студент, бақылау тобында – 7 студент. Эксперименттік және бақылау топтары университетте бұрыннан қалыптасқан академиялық топтар негізінде анықталды, сондықтан қатысушыларды зерттеу мақсатында кездейсоқ бөлу жүргізілген жоқ. Осыған байланысты зерттеу квазиэксперименттік сипатта ұйымдастырылды. Топтардың бастапқы эквиваленттілігі статистикалық тұрғыдан арнайы тексерілмеді, бұл зерттеудің әдістемелік шектеулерінің бірі ретінде ескерілді. Педагогикалық эксперимент бір академиялық семестр бойы жүргізілді. Зерттеу оқу үдерісінің қалыпты жағдайында, университеттің цифрлық білім беру кеңістігін (LMS платформалары, электрондық оқу ресурстары, виртуалды зертханалар, бейнесабақтар, онлайн бақылау және тестілеу жүйелері және т.б.) пайдалану арқылы жүзеге асырылды. Алғашқы, дайындық кезеңінде педагогика, психология және әдістеме саласындағы ғылыми еңбектерге теориялық талдау жүргізіліп, зерттеудің мақсаты мен міндеттері, гипотезасы, нысаны және пәні нақтыланды. Сонымен қатар, болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби құзыреттерін квест-технологиялар арқылы қалыптастыруға қойылатын талаптар жүйеленіп, зерттеу көрсеткіштері мен өлшемдері айқындалды.

Зерттеу нысаны – болашақ химия мұғалімдерін жоғары оқу орнында кәсіби даярлау үдерісі. *Зерттеу пәні* – цифрлық білім беру ортасында квест-технологияларды қолдану арқылы болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби даярлығын қалыптастырудың мазмұны, әдістері мен педагогикалық шарттары. *Зерттеу гипотезасы*: егер болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби даярлығы мақсаттық, мазмұндық, іс-әрекеттік және бағалау-рефлексивтік блоктардан тұратын, цифрлық білім беру ортасымен кіріктірілген квест-технологиялар моделіне сәйкес ұйымдастырылса, онда олардың кәсіби уәждемесі, оқу-танымдық белсенділігі, пәндік-әдістемелік, цифрлық, коммуникативтік және шығармашылық құзыреттерінің қалыптасу деңгейі артады.

Болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби даярлығын бағалауда қолданылған негізгі критерийлер, көрсеткіштер мен диагностикалық әдістер кесте 1-де жүйеленіп берілген.

1 кесте – Болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби құзыреттерін бағалау критерийлері мен көрсеткіштері

Бағалау критерийі	Негізгі көрсеткіштер	Бағалау әдістері	Деңгейлері
Кәсіби уәждеме	Мұғалім мамандығына қызығушылық, оқу әрекетіне қатысу белсенділігі, кәсіби өзін-өзі дамытуға ұмтылыс	Сауалнама, әңгімелесу, рефлексивтік эссе	Жоғары, орта, төмен
Оқу-танымдық белсенділік	Ақпаратты өз бетінше іздеу, проблемалық тапсырмаларды шешуге қатысу, дербес шешім қабылдау	Педагогикалық бақылау, диагностикалық тапсырмалар	Жоғары, орта, төмен
Пәндік-әдістемелік құзырет	Химиялық ұғымдарды дұрыс қолдану, есептерді шешу, химиялық мазмұнды оқу жағдаятына бейімдеу	Бақылау жұмыстары, диагностикалық тапсырмалар, квест тапсырмалары	Жоғары, орта, төмен
Цифрлық құзырет	Цифрлық ресурстарды таңдау және қолдану, виртуалды зертханалар мен онлайн платформаларда жұмыс істеу, цифрлық өнім әзірлеу	Цифрлық тапсырмалар, портфолио, педагогикалық бақылау	Жоғары, орта, төмен
Коммуникативтік құзырет	Топтық жұмысқа қатысу, пікір алмасу, өз ойын дәлелдеу, бірлескен шешім қабылдау	Педагогикалық бақылау, топтық тапсырмалар, әңгімелесу	Жоғары, орта, төмен
Шығармашылық құзырет	Жаңа идея ұсыну, квест сценарийлерін құрастыру, стандартты емес шешімдерді пайдалану	Жобалық және шығармашылық тапсырмалар, портфолио	Жоғары, орта, төмен

Әр критерий бойынша студенттердің нәтижелері жоғары, орта және төмен деңгейлерге жіктелді. Деңгейлерді анықтау барысында диагностикалық тапсырмалардың орындалу сапасы, оқу әрекетіндегі дербестік, цифрлық ресурстарды қолдану дағдылары, топтық өзара әрекет және рефлексивтік жауаптардың мазмұны кешенді түрде ескерілді.

Келесі кезеңде болашақ химия мұғалімдерін даярлауды квест-технологиялар негізінде ұйымдастыру тұжырымдамасы жасалып, модельдің құрылымдық-компоненттік құрамы (мақсаттық, мазмұндық, іс-әрекеттік және бағалау-рефлексивтік блоктар) анықталды әрі оны цифрлық білім беру ортасымен кіріктіру тетіктері жобаланды.

Ұсынылған модель өзара байланысты төрт блоктан тұрады. Мақсаттық блок болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби даярлығын жетілдіруге бағытталған мақсат, міндеттер мен күтілетін нәтижелерді қамтиды. Мазмұндық блок химиялық білім мазмұнын, цифрлық ресурстарды, проблемалық және квест тапсырмаларын біріктіреді. Іс-әрекеттік блок студенттердің жеке, жұптық және топтық жұмысын, зертханалық және цифрлық тапсырмаларды орындауын, проблемалық жағдаяттарды шешуін және квест кезеңдеріне қатысуын қамтамасыз етеді. Бағалау-рефлексивтік блок кәсіби уәждеме, оқу-танымдық белсенділік, пәндік-әдістемелік, цифрлық, коммуникативтік және шығармашылық құзыреттердің қалыптасу деңгейін диагностикалау, алынған нәтижелерді талдау және рефлексия жүргізуге бағытталған. Модельдің барлық блоктары бірізді әрі өзара сабақтас жүзеге асырылады: мақсат пен міндеттер мазмұнды анықтайды, мазмұн оқу әрекеті арқылы іске асырылады, ал бағалау-рефлексивтік блок алынған нәтижелер негізінде оқу үдерісін түзетуге мүмкіндік береді. Модельді тиімді іске асырудың негізгі педагогикалық шарттары ретінде цифрлық білім беру ресурстарының қолжетімділігі, квест тапсырмаларының химия мазмұнына сәйкестігі, студенттердің белсенді және бірлескен әрекетін ұйымдастыру, жүйелі кері байланыс пен рефлексияны қамтамасыз ету қарастырылды.

Тәжірибелік-эксперименттік кезеңде әзірленген модельге сәйкес оқу процесіне цифрлық химиялық квесттер енгізіліп, эксперименттік және бақылау топтарында педагогикалық эксперимент өткізілді.

Эксперименттік топта қолданылған цифрлық химиялық квесттердің бірі «Табиғаттағы су. Судың кермектігі» тақырыбына арналды. Квесттің мақсаты студенттердің су кермектігі туралы теориялық білімдерін практикалық жағдаяттарда қолдану, су құрамын талдау, зерттеу нәтижелерін түсіндіру және цифрлық ресурстармен жұмыс істеу дағдыларын дамыту болды. Квест бірнеше өзара байланысты кезеңнен тұрды: проблемалық жағдаятпен танысу, су кермектігінің себептерін анықтауға бағытталған тапсырмаларды орындау, алынған деректерді талдау және қорытынды шешім ұсыну. Студенттер тапсырмаларды жұптық және топтық форматта орындап, ақпаратты іздеу, химиялық есептерді шешу, тәжірибелік нәтижелерді түсіндіру және өз қорытындыларын қорғау әрекеттеріне қатысты. Квест барысында цифрлық білім беру ресурстары, бейнематериалдар, онлайн тапсырмалар және виртуалды зертханалық элементтер қолданылды. Тапсырмалардың орындалуы жауаптардың дұрыстығы, химиялық негіздеменің сапасы, топтық өзара әрекет және қорытындыны дәлелдеу көрсеткіштері бойынша бағаланды.

Эксперименттік топта оқу мазмұны квест-технологиялар негізінде ұйымдастырылып, студенттер проблемалық жағдаяттарды шешу, цифрлық және зертханалық тапсырмаларды кезең-кезеңімен орындау, топтық талқылау және қорытынды рефлексия әрекеттеріне тартылды. Бақылау тобында сол оқу тақырыптары дәстүрлі түсіндіру, сұрақ-жауап, есеп шығару және зертханалық жұмыстарды орындау тәсілдері арқылы меңгертілді. Екі топта да оқу мазмұны, сабақтардың жалпы көлемі және бағалау талаптары бірдей сақталды, айырмашылық оқу әрекетін ұйымдастыру тәсілінде болды: эксперименттік топта квест-технологиялар жүйелі түрде қолданылды, ал бақылау тобында дәстүрлі оқыту әдістері басым болды.

Қорытынды кезеңде алынған нәтижелер сипаттамалық және сапалық тұрғыдан талданып, модельді апробациялау нәтижелері қорытындыланды және тиісті әдістемелік ұсынымдар тұжырымдалды.

Зерттеу барысында университеттің цифрлық білім беру ортасы, химия пәні бойынша үлгілік оқу бағдарламалары мен силлабустар, электрондық және виртуалды зертханалар, химиялық үдерістерді бейнелейтін симуляциялар, квест сценарийлері мен деңгейлік тапсырмалар, проблемалық есептер мен зертханалық-практикалық жұмыстар, цифрлық ресурстармен жұмысқа арналған тапсырмалар, сондай-ақ студенттердің кәсіби мотивациясын, цифрлық және пәндік-әдістемелік құзыреттерін айқындауға бағытталған диагностикалық әдістемелер мен сауалнамалар қолданылды.

Зерттеу әдістері теориялық, эмпирикалық және тәжірибелік-эксперименттік әдістер кешенін қамтыды. Теориялық деңгейде педагогикалық, психологиялық және әдістемелік әдебиеттер, цифрлық және ойынға негізделген оқыту, квест-технологиялар мәселелері бойынша зерттеулер талданып, салыстырылып және жүйеленді. Модельдеу әдісі арқылы болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби даярлығын квест-технологиялар негізінде ұйымдастыру моделі құрастырылды. Эмпирикалық кезеңде педагогикалық бақылау, сауалнама жүргізу, әңгімелесу, рефлексивтік эссе жазу, диагностикалық тапсырмалар мен бақылау жұмыстары қолданылып, квест аясында орындалған цифрлық тапсырмалар, жобалық жұмыстар мен портфолио материалдары талданды.

Тәжірибелік-эксперименттік жұмыста квест-технологиялар енгізілген эксперименттік топ пен дәстүрлі оқыту басым жүргізілген бақылау тобының нәтижелері салыстырмалы түрде сипатталды.

Қатысушылар санының шектеулілігіне байланысты нәтижелерді талдауда сипаттамалық және сапалық тәсілдер басым қолданылды. Топтардағы өзгерістер педагогикалық бақылау, рефлексивтік жауаптар, диагностикалық тапсырмалар, бақылау жұмыстары және студенттердің орындаған жұмыстарын талдау негізінде бағаланды. Іріктеме көлемінің шағын болуына байланысты статистикалық мәнділікке қатысты қорытынды жасалған жоқ, сондықтан алынған нәтижелер пилоттық зерттеу аясында қарастырылып, кеңірек іріктемеде қосымша тексеруді қажет етеді.

Зерттеудің негізгі кезеңдері, әр кезеңде орындалған жұмыстар және күтілетін нәтижелер кесте 2-де берілген.

2 кесте – Зерттеу кезеңдері мен мазмұны

Зерттеу кезеңі	Мазмұны	Нәтижесі
Дайындық кезеңі	Әдебиеттерді теориялық талдау, мақсат, міндеттер, гипотеза, нысан, пәнді айқындау, көрсеткіштер мен өлшемдерді белгілеу	Зерттеудің ғылыми аппараты нақтыланды, квест-технологияларға қойылатын талаптар жүйеленді
Концептуалдық-модельдік кезең	Квест-технологиялар негізінде кәсіби даярлық моделін құрастыру, модель блоктарын (мақсаттық, мазмұндық, іс-әрекеттік, бағалау-рефлексивтік) жобалау, цифрлық ортамен интеграциялау тетіктерін анықтау	Болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби даярлығын модельдеу тұжырымдамасы мен құрылымдық моделі жасалды
Тәжірибелік-эксперименттік кезең	Цифрлық химиялық квесттерді оқу процесіне енгізу, эксперименттік және бақылау топтарында педагогикалық эксперимент жүргізу	Модельдің практикалық іске асырылуы жүзеге асты, бастапқы және аралық деректер жиналды
Қорытынды-талдау кезеңі	Сипаттамалық және сапалық талдау, нәтижелерді салыстыру, қорытындылар мен әдістемелік ұсынымдар дайындау	Модельді апробациялау нәтижелері қорытындыланып, педагогикалық ЖОО-ларға арналған әдістемелік ұсынымдар әзірленді

Зерттеу барысында қолданылған әдістер және олардың қолданылу мақсаттары Кесте 3-те жүйеленген.

3 кесте – Зерттеу әдістері мен қолдану мақсаттары

Әдістер тобы	Нақты әдістер	Қолдану мақсаты
Теориялық әдістер	Әдебиеттерді талдау, салыстыру, жүйелеу, модельдеу	Квест-технологиялар мен цифрлық оқыту жөніндегі тұжырымдамалық негіздерді айқындау, кәсіби даярлық моделін құрастыру
Эмпирикалық әдістер	Педагогикалық байқау, сауалнама, әңгімелесу, рефлексивтік эссе, диагностикалық тапсырмалар, бақылау жұмыстары, портфолио талдау	Студенттердің оқу-танымдық белсенділігі мен мотивациясын, кәсіби, цифрлық және пәндік-әдістемелік құзыреттерін анықтау
Тәжірибелік-эксперименттік әдістер	Педагогикалық эксперимент (констатациялық, қалыптастырушы, бақылау кезеңдері)	Квест-технологиялар негізінде әзірленген модельді апробациялау, эксперименттік және бақылау топтарының нәтижелерін салыстырмалы сипаттау

Нәтижелер. Зерттеу барысында квест-технологиялар негізінде әзірленген модельді апробациялау нәтижелерін сипаттау мақсатында эксперименттік және бақылау топтарында байқалған өзгерістер салыстырмалы түрде талданды. Жиналған деректер кәсіби уәждеме, оқу-танымдық белсенділік, пәндік-әдістемелік, цифрлық, коммуникативтік және шығармашылық құзыреттердің қалыптасу үдерісін кешенді түрде сипаттауға мүмкіндік берді.

Констатациялық кезеңдегі нәтижелер студенттердің едәуір бөлігінде кәсіби мотивацияның орташа деңгейде екенін, ал цифрлық ортада әрекет ету дағдылары негізінен техникалық операциялармен (жүйеге кіру, файлдарды жүктеу, онлайн тестілеуден өту) шектелетінін көрсетті. Сонымен қатар, кейбір студенттердің химиядағы күрделі ұғымдар мен процестерді терең ұғынуға қарағанда, бағалау

нәтижесіне бағдарланғаны, тапсырмаларды өз бетінше орындаудан гөрі оқытушы нұсқауын күтетіндігі байқалды. Мұндай жағдай кәсіби құзыреттерді қалыптастыруда дәстүрлі түсіндіру мен бекітуге негізделген сабақтардың басымдығымен, оқу үдерісінде проблемалық және зерттеушілік сипаттағы тапсырмалардың жеткіліксіз қолданылуымен түсіндіріледі.

Квест-технологиялар негізінде жасалған модельді енгізуден кейін жүргізілген қалыптастырушы эксперимент барысында студенттердің оқу-танымдық белсенділігінде оң өзгерістер байқалды. Цифрлық химиялық квесттер сюжетке, деңгейлік құрылымға, ұпай жинау механизміне, сондай-ақ жұптық және топтық өзара әрекетке негізделгендіктен, білім алушылар оқу тапсырмаларын ойын-танымдық әрекет ретінде қабылдап, оқу процесіне эмоциялық әрі зияткерлік тұрғыдан белсендірек араласа бастады. Сабақтар мен өзіндік жұмыстар барысында студенттердің қосымша ақпаратты өз еркімен іздеуі, цифрлық ресурстарды (бейнематериалдар, симуляциялар, виртуалды зертханалар) таңдап пайдалануы, тапсырмаларды орындаудың түрлі жолдарын ұсынуы жиілегені байқалды.

Сапалық талдау нәтижелері квест форматындағы оқу барысында студенттердің кәсіби уәждемесіне қатысты оң өзгерістер байқалғанын көрсетті. Рефлексивтік эсселер мен сұхбат материалдарында студенттер квест тапсырмалары болашақ мұғалім ретіндегі жауапкершілікті сезінуге көмектескенін, химиялық мазмұнды мектеп деңгейіне бейімдеп түсіндіру және оқушыларға қызықты жағдаяттар құрастыру жөнінде ойлануға түрткі болғанын атап өтеді. Көптеген білім алушылар квест барысында жинақтаған тәжірибесін алдағы уақытта мектеп тәжірибесінде қолдануға ниетті екенін, әсіресе «ізденіс», «жұмбақ шешу» және «цифрлық барлау» элементтері бар тапсырмаларды тиімді деп бағалағанын көрсеткен.

Пәндік-әдістемелік құзыреттер тұрғысынан алғанда, квест форматындағы тапсырмаларды орындау барысында химиялық білімді практикалық жағдаяттарда қолдануға қатысты оң өзгерістер байқалды. Мәселен, химиялық реакциялардың механизмдерін, ерітінділерде жүретін процестерді және экологиялық мазмұндағы есептерді квест сюжетіне енгізу студенттерді теориялық білімді нақты практикалық жағдайларда қолдануға итермеледі. Бақылау жұмыстары мен диагностикалық тапсырмалардың нәтижелерін салыстыру квест-технологиялар қолданылған эксперименттік топта химиялық ұғымдарды жүйелі әрі дәл пайдалану, тәжірибелік есептерді шешу және химиялық құбылыстарды түсіндіру қабілеттерінде оң өзгерістер байқалғанын көрсетті.

Цифрлық құзыреттердің дамуында да оң өзгерістер байқалды. Егер зерттеудің бастапқы кезеңінде көптеген студенттер цифрлық платформаларды дайын ақпарат алу құралы ретінде ғана қабылдаса, эксперимент соңында олар цифрлық ортада өз өнімін (бейнеролик, презентация, интерактивті тапсырма, шағын викторина) дайындап, оны квест аясында қорғау мен талқылауға дағдыланды. Бұл өз кезегінде дербес жауапкершілікті арттыруға, ақпаратты іріктеу, өңдеу және ұсыну мәдениетін қалыптастыруға ықпал етті. Сонымен қатар, онлайн форумдар мен чаттарда топ мүшелерінің бірбіріне кеңес беруі, түсінбеген мәселелерді бірлесіп талқылауы коммуникативтік құзыреттердің нығаюына жағдай жасады.

Квест тапсырмаларын орындау барысында студенттердің шығармашылық белсенділігіне қатысты оң өзгерістер де байқалды. Квест сценарийлерін құрастыру немесе толықтыру барысында студенттер химиялық мазмұнды өмірлік жағдаяттармен байланыстырудың әртүрлі жолдарын ұсынды: экологиялық проблемалар, тұрмыстағы химия, өндірістік процестер, қауіпсіздік талаптары және т.б. Мұндай шығармашылық ізденіс студенттердің химияның практикалық маңызын тереңірек түсінуіне, болашақ кәсіби қызметінде пәнді өмірмен байланыстыра оқытуға дайын болуына мүмкіндік берді.

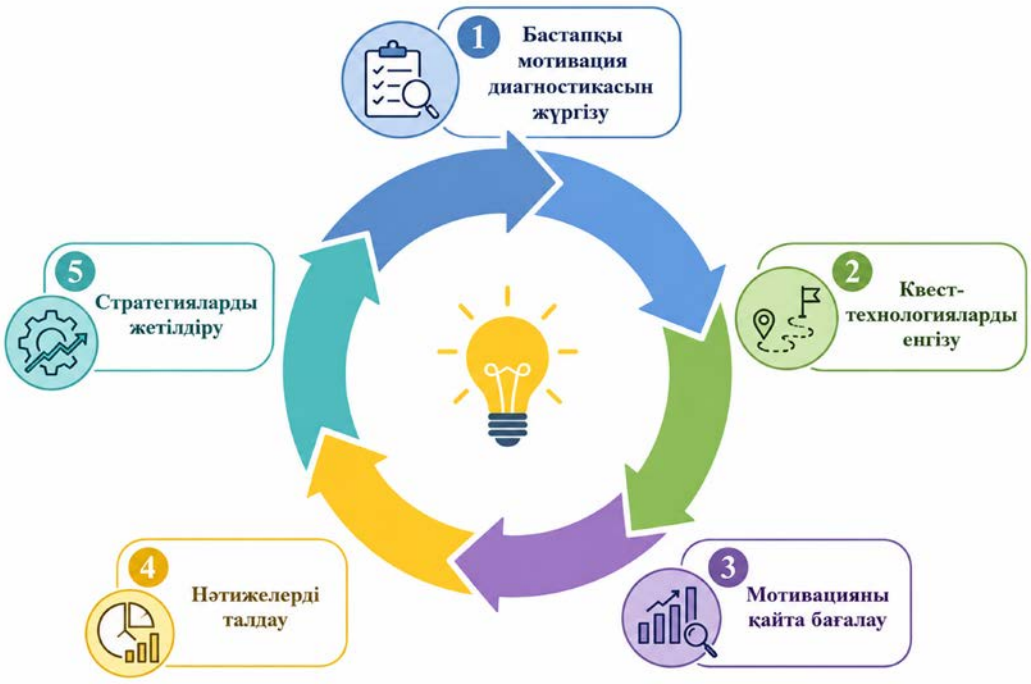
Эксперименттік және бақылау топтарының нәтижелерін салыстырмалы талдау эксперименттік топта кәсіби уәждеме, оқу-танымдық белсенділік, пәндік-әдістемелік және цифрлық құзыреттер бойынша оң динамика байқалғанын көрсетті. Бақылау тобында да жекелеген оң өзгерістер байқалды, алайда олар негізінен оқу материалын меңгеру және ағымдағы оқу тапсырмаларын орындаумен байланысты болды. Эксперименттік топ студенттерінің квест тапсырмаларын орындау барысында дербес ақпарат іздеуге, цифрлық ресурстарды қолдануға, топтық талқылауға және шығармашылық шешімдер ұсынуға белсендірек қатысқаны педагогикалық бақылау мен орындалған тапсырмаларды талдау нәтижелерінде байқалды. Іріктеме көлемінің шағын болуына байланысты бұл айырмашылықтар статистикалық мәнділік тұрғысынан бағаланған жоқ және зерттеу нәтижелері пилоттық сипатта түсіндіріледі.

Ұсынылған модель аясында қарастырылатын кәсіби құзыреттердің негізгі құрылымдық құрамдастары сурет 1-де берілген.

1 суретте болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби даярлығының негізгі құзыреттік құрамдастары құрылымдық деңгейлер түрінде берілген. Пәндік-әдістемелік құзырет кәсіби даярлықтың базалық негізін құрайды, ал цифрлық және коммуникативтік құзыреттер білім алушылардың цифрлық ортада тиімді әрекет етуі мен бірлескен жұмысты ұйымдастыру қабілеттерін сипаттайды. Шығармашылық құзырет химиялық мазмұнды стандартты емес жағдаяттарда қолдану, жаңа идеялар мен квест тапсырмаларын әзірлеу қабілетімен байланысты. Аталған құрамдастар өзара сабақтастықта қарастырылып, ұсынылған модельдің кәсіби даярлық мазмұнын нақтылайды.

1 сурет – Болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби құзыреттерінің құрылымдық деңгейлері

Квест-технологияларды қолдану жағдайындағы кәсіби мотивацияны қолдау мен қайта бағалаудың циклдік үдерісі сурет 2-де көрсетілген.



2 сурет – Квест-технологияларды қолдану жағдайындағы кәсіби мотивацияның даму циклі

2 суретте квест-технологияларды қолдану жағдайындағы кәсіби мотивацияны қолдау циклі ұсынылған. Цикл бастапқы жағдайды диагностикалау, квест-технологияларды оқу үдерісіне енгізу, студенттердің мотивациялық өзгерістерін қайта бағалау, алынған нәтижелерді талдау және оқыту стратегияларын жетілдіру кезеңдерін қамтиды. Бұл кезеңдер өзара байланысты және кері байланыс негізінде қайталанып отырады, сондықтан модель квест тапсырмаларын студенттердің оқу әрекетіне қызығушылығын қолдау және оқу үдерісін түзету құралы ретінде қарастырады.

Талқылау. Зерттеу барысында байқалған өзгерістер химиялық білім беруде ойын және квест элементтерін қолданудың оқу белсенділігі мен химиялық мазмұнды меңгеруді қолдауда белгілі бір педагогикалық әлеуеті бар екенін көрсеткен алдыңғы зерттеулермен жалпы бағытта сәйкес келеді. E. Byusa және әріптестерінің жүйелі шолуында game-based learning тәсілдерінің білім алушылардың

химиялық ұғымдарды түсінуі мен оқу мотивациясын қолдауға мүмкіндік беретіні көрсетілген [12, б.1]. Y. Hu және әріптестерінің метаталдау нәтижелері де ойынға негізделген оқытудың оқу нәтижелеріне ықпал ету мүмкіндігін көрсетеді, алайда зерттеулер арасындағы айырмашылықтардың едәуір екенін атап өтеді [13, б.1499-1500].

Сонымен бірге алынған нәтижелерді квест-технологиялардың тиімділігінің түпкілікті дәлелі ретінде қарастыруға болмайды. T. Tepe және әріптестерінің зерттеуінде білім алушылар WebQuest пен Wiki тапсырмаларын оң бағалағанымен, химияны оқуға деген мотивацияның статистикалық тұрғыдан жоғарылауы анықталмаған [10, б.910]. C. Snelson жүргізген QBL зерттеулерінің шолуында да мотивацияға қатысты нәтижелердің біркелкі еместігі, оқытушы тарапынан едәуір уақыт пен педагогикалық жобалауды қажет ететіні көрсетілген [15, б.287]. Сондықтан осы зерттеуде байқалған оң өзгерістер шағын іріктемеде жүргізілген пилоттық апробацияның нәтижелері ретінде түсіндіріледі және ұсынылған модельді үлкенірек іріктемеде әрі ұзақ мерзімді зерттеулерде қосымша тексеру қажет.

Қорытынды. Зерттеу барысында цифрлық білім беру ортасында квест-технологияларды қолдануға негізделген болашақ химия мұғалімдерін кәсіби даярлау моделі әзірленіп, педагогикалық эксперимент жағдайында апробациядан өткізілді. Ұсынылған модель мақсаттық, мазмұндық, іс-әрекеттік және бағалау-рефлексивтік блоктардың өзара байланысына негізделіп, химиялық мазмұнды цифрлық ресурстармен, проблемалық және зертханалық тапсырмалармен, топтық өзара әрекетпен және рефлексиямен біріктіруге бағытталды.

Пилоттық зерттеу нәтижелерін сипаттамалық және сапалық талдау эксперименттік топ студенттерінің кәсіби уәждемесі, оқу-танымдық белсенділігі, цифрлық ресурстарды қолдануы, топтық өзара әрекеті және шығармашылық тапсырмаларды орындауы бойынша оң өзгерістер байқалғанын көрсетті. Бақылау тобында да жекелеген оң өзгерістер байқалды, алайда квест-технологиялар жүйелі қолданылған эксперименттік топта оқу әрекетіне белсенді қатысу, дербес ақпарат іздеу және практикалық міндеттерді шешуге бағытталған әрекеттер жиірек көрініс тапты.

Зерттеудің практикалық маңызы ұсынылған модель мен квест тапсырмаларын педагогикалық жоғары оқу орындарында болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби даярлығын ұйымдастыруда қолдану мүмкіндігімен айқындалады. Сонымен қатар, зерттеудің шағын іріктемемен және бір академиялық семестрмен шектелуі алынған нәтижелерді кең көлемде жалпылауға мүмкіндік бермейді. Сондықтан ұсынылған модельдің нәтижелілігін үлкенірек және әртүрлі іріктемелерде, ұзақ мерзімді зерттеулер барысында қосымша тексеру қажет.

Мүдделер қақтығысы: Авторлар мүдделер қақтығысының жоқ екенін мәлімдейді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. **Бекбенова А.Р., Мукатаева Ж.С., Ильясова Г.У. Болашақ химия мұғалімдерін кәсіби даярлауда ақпараттандырудың педагогикалық негіздері** [Мәтін] / А.Р. Бекбенова, Ж.С. Мукатаева, Г.У. Ильясова // Қарағанды университетінің хабаршысы. Педагогика сериясы. – 2023. – Vol. 2 (110). – Б. 119–124. DOI: 10.31489/2023Ped2/119-124.

2. **Сабденова У.О., Сейтжанов Ә.Ф., Арбузова Е.Н. Қашықтықтан білім беру жағдайында болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби бағдарын қалыптастырудың тиімді әдісі** [Мәтін] / У.О. Сабденова, Ә.Ф. Сейтжанов, Е.Н. Арбузова // ҚазҰУ хабаршысы. Педагогикалық серия. – 2021. – Vol. 67(2). – Б. 11–17. DOI: 10.26577/JES.2021.v67.i2.02.

3. **Бакажанова А.К., Сагимбаева А.Е., Бакибаев А.А., Шоканов Р.А. Білім беруді цифрландыру жағдайында болашақ химия мұғалімдерінің TPACK (модулін) дамыту** [Мәтін] / А.К. Бакажанова, А.Е. Сагимбаева, А.А. Бакибаев, Р.А. Шоканов // ҚазҰУ хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар серия. – 2024. – Vol. 80(3). – Б. 40–51. DOI: 10.26577/JES2024v80.i3.03.

4. **Karmanova A., Madybekova G., Kavak N., Ualikhanova B., Zharylkassyn A., Umarova Z. Developing the Professional Competence of Future Chemistry Teachers through Digital Technologies: A Case Study of Kazakhstan** [Text] / A. Karmanova, G. Madybekova, N. Kavak, B. Ualikhanova, A. Zharylkassyn, Z. Umarova // International Journal of Information and Education Technology. – 2024. – Vol. 14(8). – P. 1119–1126. – DOI: 10.18178/ijiet.2024.14.8.2140.

5. **Dodge B. FOCUS: Five Rules for Writing a Great WebQuest** [Text] / B. Dodge // Learning & Leading with Technology. – 2001. – Vol. 28(8). – P. 6–9.

6. **The Learning Power of WebQuests** [Text] / T. March // Educational Leadership. – 2003. – Vol. 61(4). – P. 42–47.

7. **Seitkazy P.B., Toleubekova R.K., Amanova A.K., Tashetov A.A., Iskakova G., Demissenova S.S. A Web-Quest as a Teaching and Learning Tool** [Text] / P.B. Seitkazy, R.K. Toleubekova, A.K. Amanova, A.A. Tashetov, G. Iskakova, S.S. Demissenova // International Electronic Journal of Mathematics Education. – 2016. – Vol. 11(10). – P. 3537–3549.

8. **Deng F., Lan W., Sun D., Zheng Z. Examining Pre-Service Chemistry Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) of Using Data-Logging in the Chemistry Classroom** [Text] / F. Deng, W. Lan, D. Sun, Z. Zheng // Sustainability. – 2023. – Vol. 15(21). – Article 15441. DOI: 10.3390/su152115441.

9. **Chan P., Van Gerven T., Dubois J.-L., Bernaerts K. Virtual chemical laboratories: A systematic literature review of research, technologies and instructional design** [Text] / P. Chan, V T. an Gerven, J.-L. Dubois, K. Bernaerts // Computers and Education Open. – 2021. – Vol. 2. – Article 100053. DOI: 10.1016/j.caeo.2021.100053.

10.**Tepe T., Ilhan N., Inceoglu M.M. Using WebQuest and Wiki Activities in Chemistry Courses: Pre-Service Elementary Teachers' Views and their Motivation to Learn Chemistry** [Text] / T. Tepe, N. Ilhan, M.M. Inceoglu // Croatian Journal of Education. – 2016. – Vol. 18(3). – P. 899–933. DOI: 10.15516/cje.v18i3.2001.

11.**Ferreira K.M., Gomes F., Braga L. WebQuest e o ensino da química analítica: possibilidades de aprendizagens** [Text] / K.M. Ferreira, F. Gomes, L. Braga // Revista Insignare Scientia. – 2022. – Vol. 5(2). – P. 268–283. DOI: 10.36661/2595-4520.2022v5n2.13002.

12.**Byusa E., Kampire E., Mwesigye A.R. Game-based learning approach on students' motivation and understanding of chemistry concepts: A systematic review of literature** [Text] / E. Byusa, E. Kampire, A.R. Mwesigye // Heliyon. – 2022. – vol. 8(5). – Article e09541. DOI: 10.1016/j.heliyon.2022.e09541.

13.**Hu Y., Gallagher T., Wouters P., van der Schaaf M., Kester L. Game-based learning has good chemistry with chemistry education: A three-level meta-analysis** [Text] / Y. Hu, T. Gallagher, P. Wouters, M. van der Schaaf, L. Kester // Journal of Research in Science Teaching. – 2022. – vol. 59(9). – P. 1499–1543. DOI: 10.1002/tea.21765.

14.**Elmali S., Freund L., Tiemann R. A systematic literature review of game-based approaches in chemistry education (2014–2024)** [Text] / S. Elmali, L. Freund, R. Tiemann // Chemistry Education Research and Practice. – 2026. – vol. 27(1). – P. 31–44. DOI: 10.1039/D5RP00248F.

15.**Snelson C. Quest-Based Learning: A Scoping Review of the Research Literature** [Text] / C. Snelson // TechTrends. – 2022. – vol. 66(2). – P. 287–297. DOI: 10.1007/s11528-021-00674-w.

REFERENCES:

1. **Bekbenova A.R., Mukataeva Zh.S., Iliasova G.U. Bolashak himiya mugalimderin kasibi dayarlauda aqparattandyrudyn pedagogikalyk negizderi** [Pedagogical foundations of informatization in the professional training of future teachers of chemistry]. *Karagandy universitetinin habarshysy. Pedagogika seriyasy*, 2023, no. 2(110), pp. 119–124. DOI: 10.31489/2023Ped2/119-124. (In Kazakh)

2. **Sabdenova U.O., Sejtzhanov A.F., Arbuzova E.N. Kashyktyktan bilim beru zhagdajynda bolashak himiya mugalimderinin kasibi bagdaryn kalyptastyrudyn tiimdi adisi** [An effective method of forming the professional orientation of future chemistry teachers in the context of distance education]. *KazUU habarshysy. Pedagogikalyk seriya*, 2021, no. 67(2), pp. 11–17. DOI: 10.26577/JES.2021.v67.i2.02. (in Kazakh)

3. **Bakazhanova A.K., Sagimbaiyeva A.Ye., Bakibayev A.A., Shokanov R.A. Bilim berudi cifrlandyru zhagdaiynda bolashak himiya mugalimderinin TPACK (modulin) damytu** [Honing pre-service chemistry teachers' TPACK performance in digitally-enhanced education]. *KazUU habarshysy. Pedagogikalyk gylymdar seriya*, 2024, vol. 80(3), pp. 40–51. DOI: 10.26577/JES2024v80.i3.03. (In Kazakh)

4. **Karmanova A., Madybekova G., Kavak N., et al. Developing the professional competence of future chemistry teachers through digital technologies: A case study of Kazakhstan**. *International Journal of Information and Education Technology*, 2024, vol. 14(8), pp. 1119–1126. DOI: 10.18178/ijiet.2024.14.8.2140.

5. **Dodge B. FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest.** *Learning & Leading with Technology*, 2001, vol. 28(8), pp. 6–9.

6. **March T. The learning power of WebQuests**. *Educational Leadership*, 2003, vol. 61(4), pp. 42–47.

7. **Seitkazy P.B., Toleubekova R.K., Amanova A.K., Tashetov A.A., Iskakova G., Demissenova S.S. A Web-Quest as a teaching and learning tool**. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 2016, vol. 11(10), pp. 3537–3549.

8. **Deng F., Lan W., Sun D., Zheng Z. Examining pre-service chemistry teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) of using data-logging in the chemistry classroom**. *Sustainability*, 2023, vol. 15(21), art. 15441. DOI: 10.3390/su152115441.

9. **Chan P., Van Gerven T., Dubois J.-L., Bernaerts K. Virtual chemical laboratories: A systematic literature review of research, technologies and instructional design**. *Computers and Education Open*, 2021, vol. 2, art. 100053. DOI: 10.1016/j.caeo.2021.100053.

10. **Tepe T., Ilhan N., Inceoglu M.M. Using WebQuest and Wiki activities in chemistry courses: pre-service elementary teachers' views and their motivation to learn chemistry**. *Croatian Journal of Education*, 2016, vol. 18(3), pp. 899–933. DOI: 10.15516/cje.v18i3.2001.

11. **Ferreira K.M., Gomes F., Braga L**. **WebQuest e o ensino da química analítica: possibilidades de aprendizagens** [WebQuest and analytical chemistry teaching: learning possibilities]. *Revista Insignare Scientia*, 2022, vol. 5(2), pp. 268–283. DOI: 10.36661/2595-4520.2022v5n2.13002. (In Portuguese)

12. **Byusa E., Kampire E., Mwesigye A.R. Game-based learning approach on students' motivation and understanding of chemistry concepts: A systematic review of literature**. *Heliyon*, 2022, vol. 8(5), art. e09541 (2022). DOI: 10.1016/j.heliyon.2022.e09541.

13. **Hu Y., Gallagher T., Wouters P., van der Schaaf M., Kester L**. **Game-based learning has good chemistry with chemistry education: A three-level meta-analysis**. *Journal of Research in Science Teaching*, 2022, vol. 59(9), pp. 1499–1543. DOI: 10.1002/tea.21765.

14. **Elmali S., Freund L., Tiemann R. A systematic literature review of game-based approaches in chemistry education (2014–2024)**. *Chemistry Education Research and Practice*, 2026, vol. 27(1), pp. 31–44. DOI: 10.1039/D5RP00248F.

15. **Snelson C**. **Quest-based learning: A scoping review of the research literature**. *TechTrends,* 2022, vol. 66(2), pp. 287–297. DOI: 10.1007/s11528-021-00674-w.

Жіберілген күні: 25 маусым 2026 ж. **Қабылданған күні:** 10 тамыз 2026 ж.
Жарияланған күні: 30 қыркүйек 2026 ж.

Авторлар туралы мәліметтер:

Нугманова Айнур Алигажиевна – PhD докторант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 050000 Алматы қ., Қазыбек би көш. 30, тел.: +77476444924, e-mail: ainura_nugmanova@mail.ru.*

Жусупбекова Нурсулу Сарсеновна – химия ғылымдарының кандидаты, «Химия» кафедрасының аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 050000 Алматы қ., Қазыбек би көш. 30, тел.:+77025163846, e-mail: zhusupbekova_nursulu@mail.ru.

Огородник Виктория Эдуардовна – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, М. Танк атындағы Беларусь мемлекеттік педагогикалық университеті, Беларусь Республикасы, 220004 *Минск қ., Советская көш. 18, тел.: +375-29-321-05-41, e-mail: vitog@tut.by.*

Дәулетбай Жібек Арманқызы – педагогика ғылымдарының магистрі, химия пәні мұғалімі, №26 мектеп-гимназиясы, Қазақстан Республикасы, 010000 Астана қ., Конституция көш. 24, тел.: +77769281840, e-mail: dauletbayzh@mail.ru.

Нугманова Айнур Алигажиевна – PhD докторант, Казахский Национальный Педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, 050000 г. Алматы, ул. Казыбекби 30, тел.: +77476444924, e-mail: ainura_nugmanova@mail.ru.*

Жусупбекова Нурсулу Сарсеновна – кандидат химических наук, старший преподаватель кафедры химии, Казахский Национальный Педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, 050000 г. Алматы, ул. Казыбек би 30, тел.: +77025163846, e-mail: zhusupbekova_nursulu@mail.ru.

Огородник Виктория Эдуардовна – кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь, 220004 г. Минск, ул. Советская. 18, тел.: +375-29-321-05-41, e-mail: vitog@tut.by.

Даулетбай Жибек Армановна – магистр педагогических наук, учитель химии, школа-гимназия №26, Республика Казахстан, 010000 Астана, ул. Конституции, 24, тел.: +77769281840, e-mail: dauletbayzh@mail.ru.

Nugmanova Ainur Aligazhiyevna – PhD student, Abai Kazakh Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 050000, Almaty, 30 Kazybek bi Str., tel.: +77476444924, e-mail: ainura_nugmanova@mail.ru.*

Zhussupbekova Nursulu Sarsenovna – Candidate of Chemical Sciences, Senior Lecturer, Department of chemistry, Abai Kazakh Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 050000, Almaty, 30 Kazybek bi Str., tel.: 77025163846, e-mail: zhusupbekova_nursulu@mail.ru.

Ogorodnik Victoria Eduardovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University, Republic of Belarus, 220004, Minsk, 18 Sovetskaya, tel.: +375-29-321-05-41, e-mail: vitog@tut.by.

Dauletbay Zhibek Armanovna – Master of Pedagogical Sciences, Chemistry Teacher, School-gymnasium No. 26, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 24 Konstitutsiya, tel.: +77769281840, e-mail: dauletbayzh@mail.ru.

МРНТИ 14.25.09
УДК 372.857
https://doi.org/10.52269/SEPT2632184

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОДАРЁННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ ONE HEALTH

Рамазанова А.С. – PhD докторант, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, г. Павлодар, Республика Казахстан.*

Жумабекова Б.К. – доктор биологических наук, профессор, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, г. Павлодар, Республика Казахстан.

Марзо Р.Р. – профессор, декан факультета гуманитарных и медицинских наук, Curtin University, г. Саравак, Малайзия.

Кабдолова Г.К. – магистр образования, лаборант научного центра биоценологии и экологических исследований, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, г. Павлодар, Республика Казахстан.

В статье обоснована актуальность интеграции концепции One Health в содержание школьного биологического образования как эффективного направления формирования естественнонаучной грамотности одарённых школьников в условиях современных социально-экологических вызовов. Особое внимание уделяется специфике образовательных потребностей одарённых обучающихся, характеризующихся высоким уровнем познавательной активности, развитым системным мышлением и склонностью к исследовательской деятельности, что требует использования углублённых и междисциплинарных образовательных подходов. Концепция One Health, основанная на взаимосвязи здоровья человека, животных и окружающей среды, рассматривается как методологическая основа обновления содержания и технологий обучения биологии, ориентированных на раскрытие интеллектуального и исследовательского потенциала одарённых школьников. Целью исследования является разработка модели формирования естественнонаучной грамотности одарённых школьников в процессе обучения биологии на основе концепции One Health. В статье определены объект и предмет исследования, раскрыты теоретико-методологические основания проектирования модели, включающие системный, деятельностный, компетентностный и междисциплинарный подходы. Представлена структурно-функциональная модель, включающая целевой, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный компоненты, а также охарактеризованы педагогические условия её эффективной реализации в работе с одарёнными обучающимися. Разработка модели рассматривается как подготовительный этап к её экспериментальному внедрению в образовательную практику, направленный на обеспечение научной обоснованности, воспроизводимости и валидности последующего педагогического эксперимента. Материалы статьи могут быть использованы в профессиональной деятельности учителей биологии, методистов и исследователей, занимающихся проблемами обучения одарённых школьников, естественнонаучного образования и устойчивого развития.

Ключевые слова: *одарённые школьники, естественнонаучная грамотность, обучение биологии, концепция One Health, педагогическая модель, междисциплинарный подход.*

ONE HEALTH ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ НЕГІЗІНДЕ БИОЛОГИЯНЫ ОҚЫТУ ҮРДІСІНДЕ ДАРЫНДЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЖАРАТЫЛЫСТАНУ-ҒЫЛЫМИ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МОДЕЛІ

Рамазанова А.С. – PhD докторант, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы.*

Жұмабекова Б.К. – биология ғылымдарының докторы, профессор, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы.

Марзо Р.Р. – профессор, гуманитарлық және денсаулық сақтау факультетінің деканы, Curtin University, Саравак, Малайзия.

Кабдолова Г.К. – педагогика магистрі, биоценология және экологиялық зерттеулер ғылыми орталығының лаборанты, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы.

Мақалада қазіргі заманғы әлеуметтік-экологиялық сын-қатерлер жағдайында дарынды оқушылардың жаратылыстану-ғылыми сауаттылығын қалыптастырудың тиімді бағыты ретінде мектептегі биологиялық білім мазмұнына One Health тұжырымдамасын интеграциялаудың өзектілігі негізделген. Танымдық белсенділіктің жоғары деңгейімен, дамыған жүйелі ойлауымен және зерттеу қызметіне бейімділігімен сипатталатын дарынды білім алушылардың білім беру қажеттіліктерінің ерекшелігіне ерекше назар аударылады, бұл тереңдетілген және пәнаралық білім беру тәсілдерін қолдануды талап етеді. Адам, жануарлар және қоршаған орта денсаулығының өзара

байланысына негізделген One Health тұжырымдамасы Дарынды мектеп оқушыларының интеллектуалды және зерттеу әлеуетін ашуға бағытталған Биологияны оқыту мазмұны мен технологияларын жаңартудың әдіснамалық негізі ретінде қарастырылады. Зерттеудің мақсаты One Health тұжырымдамасы негізінде Биологияны оқыту процесінде дарынды оқушылардың жаратылыстану сауаттылығын қалыптастыру моделін әзірлеу болып табылады. Мақалада зерттеу объектісі мен пәні анықталған, жүйелік, белсенділік, құзыреттілік және пәнаралық тәсілдерді қамтитын модельді жобалаудың теориялық және әдіснамалық негіздері ашылған. Мақсатты, мазмұнды, процестік және нәтижелі-бағалау компоненттерін қамтитын құрылымдық-функционалдық модель ұсынылған, сондай-ақ дарынды білім алушылармен жұмыста оны тиімді іске асырудың педагогикалық шарттары сипатталған. Модельді әзірлеу кейінгі педагогикалық эксперименттің ғылыми негізділігін, қайталануын және жарамдылығын қамтамасыз етуге бағытталған білім беру практикасына эксперименттік енгізуге дайындық кезеңі ретінде қарастырылады. Мақала материалдары биология мұғалімдерінің, әдіскерлердің және дарынды оқушыларды оқыту, жаратылыстану және тұрақты даму мәселелерімен айналысатын зерттеушілердің кәсіби қызметінде қолданыла алады.

Түйінді сөздер: *дарынды оқушылар, жаратылыстану-ғылыми сауаттылық, биологияны оқыту, One Health тұжырымдамасы, педагогикалық модель, пәнаралық тәсіл.*

A MODEL FOR FORMING SCIENTIFIC LITERACY OF GIFTED STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING BIOLOGY BASED ON THE ONE HEALTH CONCEPT

Ramazanova A.S. – PhD student, Margulan University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.*

Zhumabekova B.K. – Doctor of Biological Sciences, Professor, Margulan University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.

Marzo R.R. – Professor, Dean of the Faculty of humanities and health sciences, Curtin University, Sarawak, Malaysia.

Kabdolova G.K. – Master of Education, Laboratory Assistant, Scientific Center for Biocenology and Ecological Research, Margulan University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.

The article substantiates the relevance of integrating the One Health concept into the content of school biology education as an effective direction for the formation of natural science literacy of gifted schoolchildren in the context of modern socio-environmental challenges. Special attention is paid to the specifics of the educational needs of gifted students, characterized by a high level of cognitive activity, developed systemic thinking and a propensity for research, which requires the use of in-depth and interdisciplinary educational approaches. The One Health concept, based on the interrelationship of human, animal and environmental health, is considered as a methodological basis for updating the content and technologies of biology education aimed at unlocking the intellectual and research potential of gifted schoolchildren. The aim of the study is to develop a model for the formation of natural science literacy of gifted schoolchildren in the process of teaching biology based on the One Health concept. The article defines the object and subject of the research, reveals the theoretical and methodological foundations of model design, including systemic, activity-based, competence-based and interdisciplinary approaches. A structural and functional model is presented that includes targeted, substantive, procedural, and evaluative components, as well as the pedagogical conditions for its effective implementation in working with gifted students. The development of the model is considered as a preparatory stage for its experimental implementation in educational practice, aimed at ensuring the scientific validity, reproducibility and validity of the subsequent pedagogical experiment. The materials of the article can be used in the professional activities of biology teachers, methodologists and researchers dealing with the problems of teaching gifted schoolchildren, natural science education and sustainable development.

Keywords: *gifted students, natural science literacy, biology education, One Health concept, pedagogical model, interdisciplinary approach.*

Введение. Современные тенденции развития образования ориентированы на формирование у обучающихся функциональной грамотности, важнейшим компонентом которой является естественнонаучная грамотность. Она рассматривается как способность применять научные знания и методы для объяснения явлений окружающего мира, оценки информации и принятия обоснованных решений в жизненных ситуациях [1]. Особую значимость данная проблема приобретает в условиях глобальных экологических и эпидемиологических вызовов, требующих целостного понимания взаимосвязей между здоровьем человека, животных и окружающей среды [2].

Одним из перспективных направлений в решении данной задачи является использование концепции One Health, предполагающей интеграцию знаний из области биологии, экологии, медицины и социальной ответственности [3]. Несмотря на широкое распространение концепции One Health в научных исследованиях и профессиональной подготовке специалистов, её педагогический потенциал в системе школьного биологического образования остается недостаточно реализованным [4].

Особую категорию обучающихся в современной системе образования составляют одарённые школьники, обладающие высоким уровнем познавательной активности, развитым критическим и системным мышлением, способностью к быстрому усвоению учебного материала и склонностью к самостоятельной исследовательской деятельности. В условиях перехода к компетентностной модели образования именно данная категория обучающихся рассматривается как стратегический интеллектуальный ресурс общества.

Анализ педагогической практики показывает, что традиционные подходы к обучению биологии, ориентированные преимущественно на репродуктивное усвоение знаний, не в полной мере обеспечивают реализацию образовательных потребностей одарённых школьников [5]. Это обуславливает необходимость разработки и внедрения специальных педагогических моделей, направленных на формирование естественнонаучной грамотности с учётом их когнитивных и личностных особенностей [6, 7].

В данном контексте концепция One Health, предполагающая интеграцию знаний о здоровье человека, животных и окружающей среды, обладает значительным дидактическим потенциалом для обучения одарённых школьников, поскольку ориентирована на междисциплинарность, системное мышление и решение реальных научно-практических задач [8].

Цель исследования – разработка и теоретическое обоснование модели формирования естественнонаучной грамотности одарённых школьников в процессе обучения биологии на основе концепции One Health.

Объект исследования – образовательный процесс обучения биологии в общеобразовательной школе.

Предмет исследования – педагогическая модель формирования естественнонаучной грамотности одарённых школьников на основе концепции One Health.

В работе предполагается раскрыть теоретико-методологические основания разработки модели, её структуру и содержание компонентов, определить педагогические условия реализации, а также критерии и показатели оценки уровня естественнонаучной грамотности одарённых школьников. Реализация этих задач создаёт основу для последующего экспериментального внедрения модели и формирования научно обоснованного педагогического подхода к развитию естественнонаучной грамотности в школьном образовании.

Материалы и методы. В педагогической практике для выявления и оценки одарённости школьников используются валидизированные диагностические инструменты, направленные на оценку когнитивных, академических, творческих и мотивационных характеристик обучающихся.

Для оценки интеллектуальных и когнитивных способностей широко применяется Raven’s Progressive Matrices, позволяющая выявить уровень абстрактного и логического мышления независимо от языковой подготовки обучающихся [9]. Данный инструмент используется как в индивидуальной, так и в групповой диагностике и рекомендован для первичного скрининга интеллектуальной одарённости.

С целью комплексной оценки академической одарённости используется Cognitive Abilities Test (CogAT), направленный на выявление вербальных, количественных и невербальных способностей, обучающихся [10]. Тест позволяет прогнозировать успешность освоения учебных программ повышенной сложности и широко применяется в системах поддержки одарённых школьников.

Для оценки поведенческих и мотивационных проявлений одарённости, а также учебного потенциала школьников используются Gifted Rating Scales – Second Edition (GRS-2), основанные на экспертной оценке педагогов [11]. Шкалы позволяют выявлять интеллектуальную, академическую, творческую и лидерскую одарённость и рекомендованы для использования в образовательных организациях. Комплексное применение указанных диагностических инструментов обеспечивает многомерный подход к выявлению одарённости и повышает объективность педагогической диагностики. Материалом исследования послужили теоретические положения по естественнонаучной грамотности школьников, образовательный процесс по биологии в общеобразовательной школе, педагогические модели обучения и методический инструментарий, позволяющие интегрировать концептуальные знания науки в практику обучения [12]. Понятие естественнонаучной грамотности рассматривалось как способность школьников понимать научные концепции, владеть научным методом познания и применять научные знания в реальных ситуациях, что подтверждается структурными характеристиками данного понятия в психолого-педагогической литературе [13]. Методологическую основу исследования составляли теоретические подходы компетентностного и системно-деятельностного характера, а также междисциплинарные принципы интеграции содержания естественных наук [14].

Методы исследования включали комплекс теоретических, концептуальных и проектировочных методов, обеспечивающих разработку педагогической модели формирования естественнонаучной грамотности одарённых школьников на основе концепции One Health. Теоретические методы заключались в анализе, синтезе и систематизации отечественных и зарубежных научных источников по естественнонаучной грамотности, структуре компетенций и педагогическому моделированию, включая обобщение опыта формирования научной грамотности в школьной практике [15]. Анализ материалов PISA (Programme for International Student Assessment) использовался как ориентир для выявления ключевых компонентов естественнонаучной грамотности, таких как знание научных принципов, умение объяснять явления и интерпретировать данные [16].

Проектировочные методы включали моделирование педагогической структуры и содержания компонентов модели, основанное на концепции структурно-функционального подхода, который описывает образовательный процесс через взаимосвязи его компонентов и их роли в достижении поставленных образовательных результатов. Кроме того, методами исследования предусматривалась разработка критериев и показателей оценки уровня естественнонаучной грамотности, которые основываются на описании уровней компетенций и умений одарённых школьников в контексте естественных наук, отражённых в педагогических исследованиях по диагностике развития естественнонаучной грамотности [17]. Использование этих методов обеспечило комплексный подход к проектированию педагогической модели, включающей теоретическое обоснование, структурное описание, функциональную взаимосвязь компонентов и ориентиры для педагогической реализации.

Результаты и обсуждение. Теоретической основой исследования являются положения компетентностного и системно-деятельностного подходов, определяющих направленность современного школьного образования на формирование у обучающихся способности к осознанному применению знаний. Существенное значение имеют идеи междисциплинарного обучения, обеспечивающие интеграцию содержания различных областей знаний и формирование целостного научного мировоззрения.

Естественнонаучная грамотность в рамках исследования рассматривается как интегративное качество личности, включающее:

- знание основных биологических понятий и закономерностей;
- умение использовать научные методы познания;
- способность анализировать и интерпретировать научную информацию;
- ценностное отношение к здоровью и окружающей среде.

Тип выбранной модели – *структурно-функциональная модель*, которая описывает образовательный процесс в виде взаимосвязанных компонентов (структуры) и показывает, как эти компоненты выполняют определённые функции для достижения цели (функциональный аспект) (рисунок 1). Методологической основой проектирования модели выступает концепция One Health, признающая неразрывную связь здоровья человека, животных и экосистем. В образовательном контексте данная концепция позволяет рассматривать биологические процессы в их взаимосвязи с социальными и экологическими факторами, что способствует развитию системного мышления одарённых школьников.

Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель формирования естественнонаучной грамотности одарённых школьников в процессе обучения биологии на основе концепции One Health

Анализ практики преподавания биологии в школе показывает, что формирование естественнонаучной грамотности зачастую ограничивается усвоением теоретических знаний и выполнением репродуктивных заданий. При этом недостаточно используются возможности междисциплинарной интеграции и решения практико-ориентированных задач, связанных с реальными проблемами здоровья и экологии.

Разработка педагогической модели позволяет:

- структурировать процесс формирования естественнонаучной грамотности;
- определить целевые ориентиры и ожидаемые результаты;
- обосновать содержание, методы и формы обучения;
- создать основу для последующего экспериментального внедрения модели.

Разрабатываемая модель формирования естественнонаучной грамотности одарённых школьников в процессе обучения биологии на основе концепции One Health представляет собой целостную педагогическую систему, включающую взаимосвязанные и взаимодополняющие компоненты. Структура модели обеспечивает поэтапность, управляемость и воспроизводимость педагогического воздействия.

В состав модели входят следующие структурные компоненты:

- *целевой;*
- *содержательный;*
- *процессуально-деятельностный;*
- *оценочно-результативный.*

Выделение данных компонентов обусловлено требованиями системно-деятельностного и компетентностного подходов и соответствует логике проектирования педагогических моделей в современной дидактике (таблица 1).

Таблица 1 – Модель формирования естественнонаучной грамотности одарённых школьников на основе концепции One Health

Компонент	Содержание
Целевой	Формирование естественнонаучной грамотности одарённых школьников через осознание взаимосвязи здоровья человека, животных и окружающей среды
Содержательный	Учебный материал по биологии, дополненный темами One Health (экология, зоонозы, биобезопасность, устойчивое развитие)
Процессуально-деятельностный	Проблемное обучение, проектная и исследовательская деятельность, кейс-методы, практико-ориентированные задания
Оценочно-результативный	Критерии, показатели и уровни сформированности естественнонаучной грамотности

Целевой компонент

На данном этапе осуществляется выявление одарённых школьников и определение их образовательного потенциала. Диагностика направлена на оценку уровня когнитивных способностей, академической успешности, познавательной мотивации и исследовательских склонностей обучающихся. Используются стандартизированные диагностические методики (Raven’s Progressive Matrices, Cognitive Abilities Test), а также экспертные оценки педагогов (Gifted Rating Scales), что позволяет сформировать целевую группу обучающихся и определить индивидуальные образовательные запросы. Результаты диагностики служат основанием для постановки целей и задач педагогической модели с учётом особенностей одарённых школьников. Определяется стратегическая направленность модели и ориентирование на формирование естественнонаучной грамотности одарённых школьников на основе осознания взаимосвязи здоровья человека, животных и окружающей среды в контексте концепции One Health.

В рамках целевого компонента конкретизируются следующие задачи:

- формирование у одарённых школьников целостного научного мировоззрения;
- развитие способности применять биологические знания в жизненных ситуациях;
- формирование ответственного отношения к здоровью и окружающей среде;
- развитие системного и критического мышления.

Целевой компонент задаёт ориентиры для отбора содержания, методов и средств обучения и выступает методологической основой всей модели.

Содержательный компонент

Включает учебный материал школьного курса биологии, обогащённый междисциплинарными аспектами концепции One Health. Его содержание формируется на основе действующих учебных программ и не противоречит государственным образовательным стандартам. На этапе проектирования содержания обучения результаты диагностики одарённости используются для дифференциации

и углубления учебного материала. Для одарённых школьников отбираются междисциплинарные темы и проблемные задания в логике концепции One Health, ориентированные на анализ реальных биологических, экологических и медико-социальных ситуаций. Диагностические данные позволяют определить уровень сложности учебных задач, степень самостоятельности обучающихся и формы организации их исследовательской деятельности.

Содержательный компонент охватывает:

– биологические знания (экология, зоология, анатомия и физиология человека, общая биология);

– знания о взаимосвязи биологических процессов с состоянием экосистем и здоровьем человека;

– представления о зоонозных заболеваниях, биобезопасности, устойчивом развитии;

– примеры реальных биолого-экологических и медико-социальных проблем.

Такое содержание обеспечивает интеграцию теоретических знаний с практическими и социально значимыми контекстами, что является основой формирования естественнонаучной грамотности.

Процессуально-деятельностный компонент

Отражает способы реализации содержания модели и включает формы, методы и средства обучения, обеспечивающие активную познавательную деятельность одарённых школьников. В ходе реализации модели диагностика одарённости приобретает формирующий характер и направлена на отслеживание динамики развития естественнонаучной грамотности. Используются методы педагогического наблюдения, анализ результатов проектно-исследовательской деятельности, самооценка и рефлексия обучающихся. Особое внимание уделяется проявлениям системного мышления, способности устанавливать междисциплинарные связи и применять биологические знания в контексте концепции One Health. Диагностические данные позволяют оперативно корректировать образовательный процесс и индивидуальные образовательные траектории одарённых школьников.

В рамках данного компонента используются:

– проблемное и исследовательское обучение;

– кейс-методы и анализ жизненных ситуаций;

– проектная деятельность;

– групповая и парная работа;

– практико-ориентированные задания.

Процессуально-деятельностный компонент направлен на формирование у одарённых школьников умений:

– анализировать научную информацию;

– устанавливать причинно-следственные связи;

– выдвигать гипотезы и аргументировать выводы;

– применять знания в новых и нестандартных ситуациях.

Оценочно-результативный компонент

На заключительном этапе проводится итоговая диагностика, направленная на оценку уровня сформированности естественнонаучной грамотности одарённых школьников. Анализируются когнитивные, деятельностные и ценностно-смысловые показатели, а также результаты выполнения исследовательских и проектных заданий в логике One Health. Сопоставление исходных и итоговых диагностических данных позволяет оценить эффективность педагогической модели и обосновать её результативность.

Данный компонент позволяет:

– оценить эффективность функционирования модели;

– зафиксировать динамику развития естественнонаучной грамотности;

– обеспечить объективность и воспроизводимость педагогического эксперимента.

Для обеспечения научной обоснованности и воспроизводимости эксперимента в исследовании выделены три взаимосвязанных критерия, каждый из которых раскрывается через систему показателей (таблица 2).

Таблица 2 – Критерии и показатели оценки уровня естественнонаучной грамотности одарённых школьников

Критерий	Показатели
Когнитивный	знание основных биологических понятий и закономерностей; понимание взаимосвязи человека, животных и окружающей среды; знание научных терминов и концепций
Деятельностный	умение применять биологические знания для объяснения явлений; навыки анализа информации; умение решать практико-ориентированные задачи; участие в исследовательской и проектной деятельности

Продолжение таблицы 2

Ценностно-мотивационный	интерес к изучению биологии; осознанное отношение к здоровью и окружающей среде; готовность принимать ответственное решение в биолого-экологических ситуациях

На основе выделенных критериев и показателей определяются *три уровня* сформированности естественнонаучной грамотности одарённых школьников:

– *низкий* уровень: фрагментарные знания, затруднения в применении биологических понятий, низкая учебная мотивация;

– *средний* уровень: достаточные знания и умения, способность применять их в типовых ситуациях, устойчивый познавательный интерес;

– *высокий* уровень: системные знания, развитые исследовательские умения, способность самостоятельно анализировать и решать комплексные практические задачи.

Такой подход позволяет применять разработанную модель в различных образовательных условиях, сравнивать результаты контрольных и экспериментальных групп и обеспечивать достоверность выводов педагогического исследования.

Эффективность функционирования модели формирования естественнонаучной грамотности одарённых школьников в процессе обучения биологии на основе концепции One Health обеспечивается совокупностью взаимосвязанных *педагогических условий*, направленных на обновление содержания, методов и организационных форм учебного процесса:

– *Интеграция концепции One Health в содержание школьного курса биологии.*

Одним из ключевых педагогических условий является целенаправленная интеграция концепции One Health в содержание школьного курса биологии. Данное условие предполагает включение в учебный материал тем и учебных ситуаций, раскрывающих взаимосвязь здоровья человека, животных и окружающей среды. Реализация данного условия осуществляется за счёт расширения и уточнения содержания отдельных разделов биологии (экология, анатомия и физиология человека, зоология, общая биология) с использованием примеров, отражающих реальные биолого-экологические и медико-социальные проблемы. Такая интеграция способствует формированию у одарённых школьников целостного представления о биологических процессах, развитию системного мышления и осознанию практической значимости биологических знаний в контексте современных глобальных вызовов.

– *Использование активных и интерактивных методов обучения.*

Эффективность реализации модели во многом определяется применением активных и интерактивных методов обучения, ориентированных на вовлечение одарённых школьников в познавательную деятельность. К таким методам относятся проблемное обучение, дискуссии, анализ кейсов, работа в малых группах, моделирование ситуаций и элементы исследовательской деятельности. Использование указанных методов позволяет перевести обучающихся из позиции пассивных потребителей информации в позицию активных участников образовательного процесса, способствует развитию критического мышления, умения аргументировать собственную позицию и применять биологические знания для объяснения реальных явлений в контексте концепции One Health.

– *Ориентация на решение реальных жизненных и экологических проблем.*

Важным педагогическим условием является ориентация учебного процесса на решение реальных жизненных и экологических проблем, имеющих междисциплинарный характер. Реализация данного условия предполагает использование практико-ориентированных заданий, отражающих актуальные проблемы здоровья населения, состояния окружающей среды, распространения инфекционных заболеваний и биобезопасности. Решение подобных задач способствует формированию у одарённых школьников способности применять научные знания в жизненных ситуациях, оценивать последствия человеческой деятельности для экосистем и принимать обоснованные решения, что является ключевым показателем сформированности естественнонаучной грамотности.

– *Развитие исследовательских умений и проектной деятельности одарённых школьников.*

Развитие исследовательских умений и проектной деятельности рассматривается как необходимое условие формирования естественнонаучной грамотности. В рамках реализации модели школьники вовлекаются в выполнение учебных исследований и проектов, направленных на изучение биологических, экологических и медико-социальных аспектов концепции One Health. Данное условие способствует формированию у обучающихся навыков постановки научных вопросов, выдвижения гипотез, планирования и проведения исследований, анализа полученных данных и формулирования выводов. Проектная деятельность также развивает самостоятельность, ответственность и навыки командной работы.

– *Обеспечение межпредметных связей биологии с экологией, географией и основами здоровья.*

Неотъемлемым педагогическим условием является обеспечение межпредметных связей биологии с экологией, географией и основами здоровья. Реализация данного условия предполагает согласование содержания учебных программ, использование междисциплинарных заданий и

координацию деятельности учителей различных предметов. Межпредметная интеграция позволяет рассматривать изучаемые биологические явления в более широком контексте, способствует формированию у одарённых школьников целостного научного мировоззрения и углубляет понимание взаимосвязей между природными, социальными и медицинскими аспектами концепции One Health.

Заключение. Разработанная модель формирования естественнонаучной грамотности одарённых школьников в процессе обучения биологии на основе концепции One Health представляет собой теоретически обоснованную и методически выверенную систему, включающую целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и оценочно-результативный компоненты. Каждый из компонентов модели выполняет специфические функции: целевой компонент формирует системное научное мировоззрение и определяет ориентиры деятельности; содержательный компонент обеспечивает интеграцию междисциплинарных знаний и актуальных биологических понятий; процессуально-деятельностный компонент организует активное и исследовательское участие одарённых школьников в учебном процессе; оценочно-результативный компонент позволяет фиксировать уровень сформированности естественнонаучной грамотности и проводить объективную диагностику результатов.

Модель обеспечивает научную обоснованность и воспроизводимость педагогического эксперимента, что позволяет использовать её как основу для планирования, реализации и анализа экспериментальных исследований в различных образовательных условиях. Она способствует формированию у одарённых школьников умений применять биологические знания в практических и жизненных ситуациях, развивает исследовательские и проектные навыки, критическое мышление, а также осознанное отношение к здоровью человека и окружающей среды.

Предложенная модель формирования естественнонаучной грамотности одарённых школьников в процессе обучения биологии на основе концепции One Health создаёт условия для раскрытия их интеллектуального и исследовательского потенциала и отвечает современным требованиям к организации обучения в условиях обновления содержания образования.

Практическая значимость модели заключается в том, что она может быть использована учителями биологии, методистами и исследователями для создания современных учебных программ, учебных проектов и методических материалов, ориентированных на концепцию One Health. Дальнейшее экспериментальное внедрение модели позволит получить эмпирические данные о её эффективности, уточнить педагогические условия реализации и выявить пути оптимизации формирования естественнонаучной грамотности одарённых школьников в контексте современных образовательных стандартов.

Информация о финансировании. Исследование проведено в рамках финансирования Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант ИРН BR28712263 "Создание комплексной научно-инновационной системы подготовки педагогических кадров по развитию одарённых детей Казахстана").

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ЛИТЕРАТУРА:

1 **Ахметова Н.П., Сокова О.Т. Биологияны оқытуда ғылыми-жаратылыстану сауаттылығының маңызы және қалыптастырудағы негізгі мәселелер** [Мәтін] / Н.П. Ахметова, О.Т. Сокова // Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университетінің хабаршысы. – 2025. – № 2. – Б. 61-72. https://doi.org/10.59102/pedagogical/2025/iss2pp61-72.

2 **Akello W. Harnessing the power of One Health education to tackle Emerging Infectious Diseases (EIDs) and other global health challenges** [Text] / W. Akello // One Health Outlook. – 2025. – Vol. 7. – Art. no. 23. – P. 1-5. https://doi.org/10.1186/s42522-025-00139-7.

3 **Pérez-Martín J. M., Esquivel-Martín T. New Insights for Teaching the One Health Approach: Transformative Environmental Education for Sustainability** [Text] / J.M. Pérez-Martín, T. Esquivel-Martín // Sustainability. – 2024. – Vol. 16. – No. 18. – P. 7967. https://doi.org/10.3390/su16187967.

4 **FAO, UNEP, WHO, WOAH. One Health Joint Plan of Action (2022-2026): Working together for the health of humans, animals, plants and the environment** [Text]. – Rome: FAO, 2022. – 86 p. https://doi.org/10.4060/cc2289en.

5 **Зулпыхарова М.М., Садуакас Г.Т., Султанбек М.Ж. Теоретические аспекты понятия «академическая одаренность»** [Текст] / М.М. Зулпыхарова, Г.Т. Садуакас, М.Ж. Султанбек // Вестник КазНПУ имени Абая. – 2020. – № 4 (68). – С. 31-41. https://doi.org/10.51889/2020-4.1728-5496.05.

6 **Калдыбаева А.Т., Утегулов Д.Е. Дарынды оқушылармен оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастырудың маңыздылығы** [Мәтін] / А.Т. Калдыбаева, Д.Е. Утегулов // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. *Педагогика. Психология. Социология сериясы.* – 2024. – № 4 (149). – Б. 176-183. – DOI: https://doi.org/10.32523/2616-6895-2024-149-4-176-183.

7 **Ключко О.И., Ляблина А.В., Гаврилова О.Я. Система поддержки одарённых детей в европейских странах** [Текст] / О.И. Ключко, А.В. Ляблина, О.Я. Гаврилова // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. – 2023. – № 1 (93). – С. 22-33. – DOI: https://doi.org/10.52512/2306-5079-2023-93-1-22-33.

8 **Hobusch U., et al. One Health Education Nexus: enhancing synergy among science-, school-, and teacher education beyond academic silos** [Text] / U. Hobusch, et al. // Frontiers in Public Health. – 2024. – Vol. 11. – P. 1337748. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1337748.

9 **Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for raven's progressive matrices and vocabulary scales** [Text] / J. Raven, J.C. Raven, J.H. Court. – Oxford: Oxford Psychologists Press, 1998. – 114 p.

10 **Lohman D.F., Hagen E.P., Gambrell J.L. Cognitive Abilities Test (CogAT). Technical Manual** [Text] / D.F. Lohman, E.P. Hagen, J.L. Gambrell. – Itasca, IL: Riverside Publishing, 2011. – 168 p.

11 **Pfeiffer S.I., Jarosewich T. Gifted Rating Scales–second edition (GRS-2): technical and interpretive manual** [Text] / S.I. Pfeiffer, T. Jarosewich. – Torrance, CA: Western Psychological Services, 2015. – 214 p.

12 **Осинин Р.В. Современное естественнонаучное образование: лучшие образовательные практики по формированию функциональной грамотности обучающихся** [Текст] / Р.В. Осинин. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2023. – 116 с.

13 **Маркинов И.Ф., Якунчев М.А., Осинин Р.В. Актуальность формирования ценностного отношения к здоровью в предметной подготовке обучающихся** [Текст] / И.Ф. Маркинов, М.А. Якунчев, Р.В. Осинин // Инновационные процессы в естественно-научном и технологическом образовании: монография / под ред. Е.А. Арюковой. – Саранск: РИЦ МГПУ, 2024. – С. 110-125.

14 **Талышева И.А., Асхадуллина Н.Н., Халиуллина Л.Р. Сущностные характеристики понятия «естественнонаучная грамотность обучающихся»** [Текст] / И.А. Талышева, Н.Н. Асхадуллина, Л.Р. Халиуллина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 8 (134). – С. 110-116. https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.134.74.

15 **Kazakhbaeva D.M., Karbaeva Sh.Sh., Chorukh Ali. Methodological principles for the development of scientific literacy** [Text] / D.M. Kazakhbayeva, Sh.Sh. Karbaeva, Ali Chorukh // *Bulletin of the Karaganda University.* – 2023. – Vol. 109. – No. 1. – P. 14-23. https://doi.org/10.31489/2023ped1/14-23.

16 **Zhang L., Liu X., Feng H. Development and validation of an instrument for assessing scientific literacy from junior to senior high school** [Text] / L. Zhang, X. Liu, H. Feng // *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. – 2023. – Vol. 5. – No. 1. – P. 1-15. https://doi.org/10.1186/s43031-023-00093-2.

17 **Мингазова Г.Г., Вологодская О.В. Диагностика уровня развития естественнонаучной грамотности школьника** / Г.Г. Мингазова, О.В. Вологодская // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2023. – № 05 (82). – С. 32-40. – [Электронный ресурс] URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/diagnostika-urovnya-razvitiya-estestvennonauchnoj-gramotnosti-shkolnika.html (Дата обращения: 20.02.2026).

REFERENCES:

1 **Ahmetova N.P., Sokova O.T. Biologiyany okytuda gylymi-zharatylystanu sauattylygynyn manyzy zhane kalyptastyrudagy negizgi maseleler** [The importance of scientific literacy in biology education and the main issues in its formation]. *Sh. Ualihanov atyndagy Kokshetau universitetinin habarshysy*, 2025, no. 2, pp. 61-72. https://doi.org/10.59102/pedagogical/2025/iss2pp61-72. (In Kazakh)

2 **Akello W. Harnessing the power of One Health education to tackle Emerging Infectious Diseases (EIDs) and other global health challenges.** *One Health Outlook*, 2025, vol. 7, art. 1, pp. 1-5. https://doi.org/10.1186/s42522-025-00139-7.

3 **Pérez-Martín J.M., Esquivel-Martín T. New insights for teaching the one health approach: transformative environmental education for sustainability.** *Sustainability*, 2024, vol. 16, no. 18, art. 7967. https://doi.org/10.3390/su16187967.

4 **FAO, UNEP, WHO, WOAH. One Health Joint Plan of Action (2022-2026): Working together for the health of humans, animals, plants and the environment.** Rome, 2022, 86 p. https://doi.org/10.4060/cc2289en.

5 **Zulpykharova M.M., Sadvakas G.T., Sultanbek M.Zh. Teoreticheskie aspekty' ponyatiya «akademicheskaya odarennost'»** [Theoretical aspects of the "academic giftedness" concept]. *Vestnik KazNPU imeni Abaya,* 2020, no. 4(68), pp. 31-41. https://doi.org/10.51889/2020-4.1728-5496.05. (In Russian)

6 **Kaldybaeva A., Utegulov D. Daryndy okushylarmen oku-tarbie zhumysyn ujymdastyrudyn manyzdylygy** [The importance of organizing educational work with gifted students]. *L.N. Gumilev atyndagy Euraziya ulttyk universitetinin habarshysy. Pedagogika Seriyasy. Psihologiya. Aleumettanu*, 2024, no. 4(149), pp. 176-183. https://doi.org/10.32523/2616-6895-2024-149-4-176-183. (In Kazakh)

7 **Klyuchko O.I., Lyablina A.V., Gavrilova O.Ya. Sistema podderzhki odarenny'h detej v evropeiskih stranah** [Support system for gifted children in European countries]. *Vestnik Kazahskogo nacional'nogo zhenskogo pedagogicheskogo universiteta*, 2023, no. 1(93), pp. 22-33. https://doi.org/10.52512/2306-5079-2023-93-1-22-33. (In Russian)

8 **Hobusch U., et al. One Health Education Nexus: enhancing synergy among science-, school-, and teacher education beyond academic silos.** *Frontiers in Public Health*, 2024, vol. 11, art. 1337748. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1337748.

9 **Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for raven's progressive matrices and vocabulary scales.** Oxford: Oxford Psychologists Press, 1998, 114 p.

10 **Lohman D.F., Hagen E.P., Gambrell J.L. Cognitive Abilities Test (CogAT).** Technical Manual. Itasca, IL: Riverside Publishing, 2011, 168 p.

11 **Pfeiffer S.I., Jarosewich T. Gifted Rating Scales–second edition (GRS-2): technical and interpretive manual.** Torrance, CA: Western Psychological Services, 2015, 214 p.

12 **Osinin R.V. Sovremennoe estestvennonauchnoe obrazovanie: luchshie obrazovatel'ny'e praktiki po formirovaniyu funkcional'noj gramotnosti obuchayushhihsya** [Modern science education: best educational practices for developing students' functional literacy]. Stavropol: SKIRO PK i PRO, 2023, 116 p. (In Russian)

13 **Markinov I.F., Yakunchev M.A., Osinin R.V. Aktual'nost' formirovaniya cennostnogo otnosheniya k zdorov'yu v predmetnoj podgotovke obuchayushhihsya** [The relevance of forming a value-based attitude toward health in students' subject training]. Innovatsionny'e processy' v estestvenno-nauchnom i tehnologicheskom obrazovanii, Saransk: RIC MGPU, 2024, pp. 110-125. (In Russian)

14 **Talysheva I.A., Askhadullina N.N., Haliullina L.R. Sushhnostny'e harakteristiki ponyatiya «estestvennonauchnaya gramotnost' obuchayushhihsya»** [Essential characteristics of the concept of "students' scientific literacy"]. *Mezhdunarodny'j nauchno-issledovatel'skij zhurnal*, 2023, no. 8(134), pp. 110-116. https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.134.74 (In Russian)

15 **Kazakhbayeva D.M., Karbaeva Sh.Sh., Chorukh A. Methodological principles for the development of scientific literacy.** *Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy series*, 2023, vol. 109, no. 1, pp. 14-23. https://doi.org/10.31489/2023ped1/14-23.

16 **Zhang L., Liu X., Feng H. Development and validation of an instrument for assessing scientific literacy from junior to senior high school.** *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 2023, vol. 5, no. 1, pp. 1-15. https://doi.org/10.1186/s43031-023-00093-2.

17 **Mingazova G.G., Vologodskaya O.V. Diagnostika urovnya razvitiya estestvennonauchnoj gramotnosti shkol'nika** [Diagnostics of the level of development of natural science literacy of a student]. *Mir pedagogiki i psihologii: mezhdunarodny'j nauchno-prakticheskij zhurnal*, 2023, no. 5(82), pp. 32-40. Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/diagnostika-urovnya-razvitiya-estestvennonauchnoj-gramotnosti-shkolnika.html (accessed 20 February 2026). (In Russian)

Дата поступления: 11 мая 2026 г. **Принято:** 12 июня 2026 г.
Опубликовано: 30 сентября 2026 г.

Сведения об авторах:

Рамазанова Асель Сапаровна – PhD докторант, ОП 8D01550 – Биология, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Республика Казахстан, 140002 г. Павлодар, ул. Олжабай батыра 60, тел.: +77058420120, e-mail: asselka18@mail.ru.*

Жумабекова Бибигуль Кабылбековна – доктор биологических наук, профессор, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Республика Казахстан, 140002 г. Павлодар, ул. Олжабай батыра 60, тел.: +77012252144, e-mail: zhumabekovab@ppu.edu.kz.

Марзо Рой Рильера – профессор и декан факультета гуманитарных и медицинских наук, Curtin University, Малайзия, 93000 Саравак, e-mail: Roy.Marzo@curtin.edu.au.

Кабдолова Гульжан Кайратовна – магистр образования, лаборант научного центра биоценологии и экологических исследований, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Республика Казахстан, 140002 г. Павлодар, тел.: +77079122742, e-mail: gulzhan_city2@mail.ru.

Рамазанова Асель Сапаровна – PhD докторант, 8D01550 – Биология ББ, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 140002 Павлодар қ., Олжабай батыр көш. 60, тел.: +77058420120, e-mail: asselka18@mail.ru.*

Жұмабекова Бибигуль Кабылбековна – биология ғылымдарының докторы, профессор, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 140002 Павлодар қ., Олжабай батыр көш. 60, тел.: +77012252144, e-mail: .zhumabekovab@ppu.edu.kz.

Марзо Рой Рильера – гуманитарлық және денсаулық сақтау факультетінің профессоры және деканы, Curtin University, Малайзия, 93000 Саравак, e-mail: Roy.Marzo@curtin.edu.au.

Кабдолова Гульжан Кайратовна – педагогика магистрі, биоценология және экологиялық зерттеулер ғылыми орталығының лаборанты, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 140002 Павлодар қ., Олжабай батыр көш. 60, тел.: +77079122742, e-mail: gulzhan_city2@mail.ru.

Ramazanova Assel Saparovna – PhD student, "8D01550 – Biology" educational program, Margulan University, Republic of Kazakhstan, 140002, Pavlodar, 60 Olzhabai Batyr Str., tel.: +77058420120, e-mail: asselka18@mail.ru.*

Zhumabekova Bibigul Kabylbekovna – Doctor of Biological Sciences, Professor, Margulan University, Republic of Kazakhstan, 140002, Pavlodar, 60 Olzhabai Batyr Str., tel.: +77012252144, e-mail: zhumabekovab@ppu.edu.kz.

Marzo Roy Rillera – Professor, Dean of the Faculty of humanities and health sciences, Curtin University, Malaysia, 93000, Sarawak, e-mail: .Roy.Marzo@curtin.edu.au.

Kabdolova Gulzhan Kairatovna – Master of Education, Laboratory Assistant, Scientific Center of Biocenology and Ecological Research, Margulan University, Republic of Kazakhstan, 140002, Pavlodar, 60 Olzhabai Batyr Str., tel.: +77079122742, e-mail: gulzhan_city2@mail.ru.

ХҒТАР 14.29.25
ӘОЖ 376.37:373.2
https://doi.org/10.52269/SEPT2632194

ҚАЗАҚ ХАЛЫҚ ЕРТЕГІЛЕРІ АРҚЫЛЫ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ДИАЛОГТІК СӨЙЛЕУІН ДАМЫТУ

Сақулова А.Б. – PhD докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.*

Калыкбаева А.Ж. – PhD, аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.

Боранбаева А.Р. – PhD, доцент м.а., Өбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан Республикасы.

Танабаева Г.Т. – филология ғылымдарының кандидаты, аға оқытушысы, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан Республикасы.

Бұл мақалада сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың диалогтік сөйлеуін дамыту мәселесі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі балалардың сөздік қорының жеткіліксіздігімен, сөйлем құрау дағдыларының қиындықтарымен, сұрақтарға толық жауап бере алмауы және диалогтік қарым-қатынасқа түсу белсенділігінің төмендігімен негізделеді. Зерттеудің мақсаты – қазақ халық ертегілеріне негізделген PEER–CROWD технологиясының сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың диалогтік сөйлеуін дамытудағы тиімділігін анықтау. Міндеттері ретінде сөздік қорды байыту, байланыстырып сөйлеуді дамыту, диалогтік өзара қарым-қатынас жасау әрекеттерін қалыптастыру және диалогтік қарым-қатынасын арттыру. Зерттеу квазиэкспериментттік дизайн негізінде ұйымдастырылып, анықтаушы және қалыптастырушы кезеңдерді қамтыды. Зерттеуге сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі 5–6 жастағы 50 бала қатысып, олар бақылау тобына (n=25) және эксперименттік топқа (n=25) бөлінді. Эксперименттік топта қазақ халық ертегілеріне негізделген PEER–CROWD тәсілдері қолданылса, бақылау тобында мектепке дейінгі ұйымның дәстүрлі оқу-тәрбие жұмысы жалғастырылды. Зерттеу барысында бақылау, құрылымдалған диагностикалық тапсырмалар, әңгімелесу және ойын әдістері қолданылды. Алынған деректер IBM SPSS Statistics 27.0 бағдарламасында өңделіп, абсолюттік жиіліктер мен пайыздық көрсеткіштер негізінде салыстырмалы талдау жүргізілді. Әдіснамалық негіз ретінде диалогтік оқыту тәсілдері, құрылымдалған сұрақтар жүйесі және жауаптарды кеңейтуге бағытталған педагогикалық әрекеттер пайдаланылды. Қалыптастырушы кезең нәтижелері эксперименттік топта сөздік қордың, жауап мазмұндылығының, сөйлем құрау қабілетінің, диалогке қатысу белсенділігінің және коммуникативтік дербестіктің бақылау тобына қарағанда анағұрлым жоғары қарқынмен дамығанын көрсетті. Эксперименттік топтағы жоғары деңгей көрсеткіштерінің өсімі бақылау тобымен салыстырғанда барлық бағалау критерийлері бойынша айқынырақ байқалды. Зерттеудің ғылыми құндылығы – диалогтік сөйлеуді дамытуға кешенді тәсіл ұсынуында, ал практикалық маңыздылығы ұсынылған әдістемені мектепке дейінгі ұйымдар мен логопед мамандардың диалогтік сөйлеуді дамытуға бағытталған түзету-педагогикалық жұмыста қолдану мүмкіндігімен сипатталады.

***Түйінді сөздер:** диалогтік сөйлеу, қазақ халық ертегілері, сөйлеу тілі дамымаған балалар, сөздік қор, коммуникативтік дағдылар.*

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КАЗАХСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

Сакулова А.Б. – PhD докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.*

Калыкбаева А.Ж. – PhD, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.

Боранбаева А.Р. – PhD, и.о. доцента, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, г. Шымкент, Республика Казахстан.

Танабаева Г.Т. – кандидат филологических наук, старший преподаватель, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, г. Шымкент, Республика Казахстан.

В данной статье рассматривается проблема развития диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Актуальность исследования обусловлена ограниченностью словарного запаса детей, недостаточной сформированностью навыков построения предложений, трудностями в развернутом ответе на вопросы и низкой активностью в диалогическом общении. Цель исследования – определить эффективность технологии PEER–CROWD, основанной на использовании казахских народных сказок, в развитии диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Задачами исследования являлись обогащение словарного запаса, развитие связной речи, формирование навыков диалогического взаимодействия и совершенствование диалогических умений. Исследование было организовано на основе квазиэкспериментального дизайна и включало констатирующий и формирующий этапы. В исследовании приняли участие 50 детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня, которые были распределены на контрольную (n=25) и экспериментальную (n=25) группы. В экспериментальной группе применялась технология PEER–CROWD, основанная на казахских народных сказках, тогда как в контрольной группе образовательный процесс осуществлялся по традиционной программе дошкольной организации. В ходе исследования использовались методы наблюдения, структурированные диагностические задания, беседа и игровые методы. Полученные данные были обработаны с использованием программы IBM SPSS Statistics 27.0, проведен сравнительный анализ на основе абсолютных частот и процентных показателей. Методологической основой исследования послужили технологии диалогического обучения, система структурированных вопросов и педагогические приемы, направленные на расширение детских ответов. Результаты формирующего этапа показали, что в экспериментальной группе словарный запас, содержательность ответов, способность к построению предложений, активность участия в диалоге и коммуникативная самостоятельность развивались значительно интенсивнее по сравнению с контрольной группой. Прирост показателей высокого уровня в экспериментальной группе оказался более выраженным по всем критериям оценки. Научная значимость исследования заключается в предложении комплексного подхода к развитию диалогической речи, а практическая значимость – в возможности использования разработанной методики в коррекционно-педагогической работе дошкольных организаций и логопедической практике.

Ключевые слова: *диалогическая речь, казахские народные сказки, дети с недоразвитием речи, словарный запас, коммуникативные навыки.*

DEVELOPING DIALOGICALAL SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT THROUGH KAZAKH FOLK TALES

Sakulova A.B. – PhD student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.*

Kalykbaeva A.Zh. – PhD, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.

Boranbayeva A.R. – PhD, acting Associate Professor, Ozbekali Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Republic of Kazakhstan.

Tanabayeva G.T. – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Ozbekali Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Republic of Kazakhstan.

This article examines the development of dialogical speech in preschool children with general speech underdevelopment. The relevance of the study is determined by children's limited vocabulary, insufficient sentence construction skills, difficulties in providing complete responses to questions, and low levels of participation in dialogical communication. The aim of the study was to determine the effectiveness of the PEER–CROWD technique based on Kazakh folk tales for developing dialogical speech in preschool children with general speech underdevelopment. The objectives included enriching vocabulary, developing coherent speech, fostering dialogical interaction, and improving dialogical communication skills. The study employed a quasi-experimental design consisting of diagnostic and formative stages. The participants were 50 preschool children aged 5–6 years with Level III general speech underdevelopment, who were divided into a control group (n=25) and an experimental group (n=25). The experimental group received dialogical reading sessions based on Kazakh folk tales using the PEER–CROWD technique, while the control group continued learning through the traditional preschool educational program. The research methods included observation, structured diagnostic tasks, interviews, and play-based activities. The collected data were processed using IBM SPSS Statistics 27.0, and comparative analysis was conducted based on absolute frequencies and percentage distributions. The methodological framework was grounded in dialogical teaching strategies, structured questioning techniques, and pedagogical practices aimed at expanding children's verbal

responses. The findings of the formative stage demonstrated that the experimental group showed substantially greater improvement than the control group in vocabulary development, response completeness, sentence construction, participation in dialogue, and communicative independence. The increase in the proportion of children achieving a high level of performance was more pronounced across all assessment criteria in the experimental group. The scientific contribution of the study lies in proposing a comprehensive approach to developing dialogical speech, while its practical significance is associated with the application of the proposed methodology in correctional and pedagogical work within preschool education settings and speech-language therapy practice.

Keywords: *dialogical speech, Kazakh folk tales, children with general speech underdevelopment, vocabulary, communicative skills.*

Кіріспе. Қазіргі таңда білім беру жүйесінің жаңару жағдайында мектепке дейінгі ұйымдарда балалардың тілдік және коммуникативтік құзыреттіліктерін дамыту басым бағыттардың бірі ретінде қарастырылып отыр. Әсіресе сөйлеу тілі жалпы дамымаған (ЖСТД) балалардың сөйлеуін дамыту мәселесі арнайы педагогика мен логопедия саласында ерекше ғылыми-практикалық маңызға ие. Мұндай балаларда сөздік қордың шектеулілігі, грамматикалық құрылымдарды меңгерудің жеткіліксіздігі, байланыстырып сөйлеу дағдыларының әлсіздігі және диалогтік қарым-қатынасқа түсу белсенділігінің төмендігі байқалады. Бұл өз кезегінде олардың қоршаған ортамен тиімді қарым-қатынас жасауына, әлеуметтік бейімделуіне және кейінгі оқу әрекетіне кері әсерін тигізетіні сөзсіз. Сондықтан мектепке дейінгі кезеңде ЖСТД бар балалардың диалогтік сөйлеуін мақсатты түрде дамыту өзекті мәселе болып табылады.

Диалогтік сөйлеу – баланың тілдік дамуының жоғары деңгейін көрсететін күрделі коммуникативтік әрекет. Ол тек сөздік қордың көлемімен ғана емес, сонымен қатар баланың өз ойын жүйелі жеткізе алуымен, сұрақтарға жауап беру және сұрақ қоя алу қабілетімен, әңгімелесуді бастау және жалғастыру дағдыларымен сипатталады. Диалогтік сөйлеу барысында бала тілдік құралдарды белсенді қолдана отырып, қарым-қатынас процесінің толыққанды қатысушысына айналады. Осы тұрғыдан алғанда диалогтік сөйлеуді дамыту – баланың танымдық белсенділігін арттырумен, әлеуметтік тәжірибесін кеңейтумен және тұлғалық қалыптасуымен тығыз байланысты кешенді үдеріс болып табылады.

Ғылыми әдебиеттерде диалогтік оқыту әдістерінің, әсіресе бірлескен кітап оқу негізіндегі тәсілдердің тиімділігі жан-жақты дәлелденген. Мұндай әдістерде бала пассивті тыңдаушы емес, белсенді қатысушы ретінде қарастырылады. Ересек адамның жүйелі түрде сұрақ қоюы, баланың жауабын бағалап, кеңейтіп, қайта айтқызуы арқылы тілдік белсенділік артады. Бұл тәсілдер балалардың сөздік қорын байытуға, грамматикалық құрылымдарды меңгеруге, байланыстырып сөйлеуді дамытуға және диалогтік қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді.

Осы бағытта қазақ халық ертегілерін қолданудың мүмкіндігі ерекше назар аудартады. Қазақ халық ертегілері – ғасырлар бойы қалыптасқан халық даналығының көрінісі ғана емес, сонымен қатар баланың тілін, ойлауын және қиялын дамытуға ықпал ететін маңызды педагогикалық құрал. Ертегілер мазмұнының қолжетімділігі, кейіпкерлердің айқын бейнеленуі және оқиғалардың логикалық құрылымы балаларды қызықтырып, олардың сөйлеу белсенділігін арттыруға жағдай жасайды. Сонымен қатар ертегі мазмұны арқылы балалардың ұлттық құндылықтарды меңгеруі және коммуникативтік тәжірибесінің кеңеюі жүзеге асады. Сонымен бірге қазіргі ғылыми зерттеулерде ертегі терапиясы мен диалогтік оқыту әдістерін біріктіре қолданудың тиімділігі атап өтіледі. Бұл тәсіл баланың тек тілдік дамуына ғана емес, сонымен қатар эмоционалдық, әлеуметтік және тұлғалық дамуына да оң әсер етеді. Әсіресе ЖСТД бар балалар үшін мұндай кешенді ықпал олардың сөйлеуіндегі бұзылыстарды түзетумен қатар, қарым-қатынасқа деген мотивациясын арттыруға мүмкіндік береді. Дегенмен, мектеп жасына дейінгі ЖСТД бар балалардың диалогтік сөйлеуін қазақ халық ертегілері негізінде дамыту мәселесі жеткілікті деңгейде жүйеленбеген және арнайы әдістемелік тұрғыдан толық зерттелмеген. Осыған байланысты ғылыми негізделген, тәжірибеде тиімділігі дәлелденген әдістемелік жүйені әзірлеу қажеттілігі туындайды.

Осы зерттеудің мақсаты – қазақ халық ертегілерін қолдану арқылы сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың диалогтік сөйлеуін дамыту мүмкіндіктерін анықтау және оның тиімділігін эксперименттік жолмен негіздеу. Зерттеу нәтижелері мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында, логопедиялық және арнайы педагогикалық тәжірибеде қолдануға бағытталған ұсыныстар әзірлеуге негіз болды.

Зерттеу міндеттері:

- Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың диалогтік сөйлеуінің бастапқы деңгейін анықтау және оның ерекшеліктерін айқындау;
- Қазақ халық ертегілері негізінде диалогтік сөйлеуді дамытуға бағытталған әдістемелік жүйені әзірлеу;
- Әзірленген әдістеменің тиімділігін эксперименттік және бақылау топтарының анықтаушы және қалыптастырушы кезеңдердегі нәтижелерін салыстыру арқылы тексеру.
- Эксперимент нәтижелерін талдау негізінде мектепке дейінгі білім беру мен логопедиялық тәжірибеге арналған практикалық ұсыныстар ұсыну.

Әдебиеттік шолу. Диалогтік сөйлеу әдісінің тиімділігі қалыпты дамып келе жатқан балалармен ғана шектелмей, сонымен қатар тілдік дамуында ерекшеліктері бар балаларға да қатысты нәтиже беретіндігі дәлелденген. Бірлескен кітап оқылымның ерекше формасы ретінде диалогтік сөйлеу ересек адам мен бала арасындағы құрылымдық әрекеттестікке негізделген. Бұл процесс кезінде ересек адам оқылатын материалдың мазмұнына қатысты жүйелі сұрақтар қойып, баланың танымдық белсенділігін арттырады [1]. Әдебиеттерде «диалогтік сөйлеу» және «бірлескен кітап оқылым арқылы сөйлеу» ұғымдары көбінесе синоним ретінде қолданылады, өйткені олардың ортақ мақсаты – оқу үдерісіндегі ересек пен бала арасындағы өзара қарым-қатынас әрекетті ынталандыру.

Диалогтік сөйлеу бірлескен оқылымның басқа түрлерінен ерекшелендіретін негізгі сипат – оның нақты сценарийге негізделуі. Бұл әдісте ересек адам вербалды әрекеттестікті дамыту үшін PEER және CROWD деп аталатын екі жүйелі құрылымды қолданады [2].

PEER стратегиясы келесі компоненттерді қамтиды:

- ✓ Prompting – баланы жауап беруге және диалогқа қатысуға шақыру;
- ✓ Evaluating – баланың жауаптарын бағалау және мадақтау;
- ✓ Expanding – бала берген жауапты қосымша ақпаратпен кеңейту немесе қайта тұжырымдау;
- ✓ Repeating – маңызды лексикалық бірліктерді қайталау арқылы бекіту.

CROWD әдістемесі болса, сұрақтардың келесі түрлерінен тұрады:

- ✓ Completion (толықтыру) – сөйлемді аяқтауды сұрау;
- ✓ Recall (еске түсіру) – бұрын оқылған эпизодтар бойынша мәліметтерді сұрау;
- ✓ Open-ended questions (ашық сұрақтар) – оқиғаға қатысты пікірталас тудыратын сұрақтар;
- ✓ Wh-questions (не, қашан, қайда, кім, неліктен деген сұрақтар);
- ✓ Distancing questions (дистанциялау сұрақтары) – кітап мазмұнын баланың жеке тәжірибесімен байланыстыру.

Диалогтік сөйлеу барысында бір иллюстрацияланған кітапты бірнеше рет қайта оқу ұсынылады. Мұндай тәсіл балалардың қызығушылығын оятып, олардың пассивті тыңдаушы емес, белсенді қатысушы ретінде сезінуіне ықпал етеді. Бірінші оқылым негізінен сюжетті жалпы түсінуге бағытталған болса, кейінгі екінші және үшінші кезеңдерде күрделірек сұрақтар (ашық сұрақтар, Wh-сұрақтар, дистанциялау сұрақтары) қолданылып, балалардың ауызша сөйлеу белсенділігі арттырылады [3].

Диалогтік сөйлеу негізгі артықшылығы ретінде ғылыми әдебиеттерде ауызекі сөйлеу дағдыларының жақсаруы көрсетіледі. Ғылыми ортада, бұл әдістің рецептивті және экспрессивті сөздік қорға әсері кеңінен зерттелген [4, 5]. Сонымен қатар, диалогтік оқылым грамматикалық құрылымдардың меңгерілуіне, фонологиялық қабілеттердің дамуына [6] және нарративті дағдылардың жетілдірілуінеде оң әсер етеді [7, 8].

Зерттеулерде диалогтік сөйлеу сөздік қорға ерекше назар аударылады, себебі сөздік қор көлемі мәтінді түсіну мен оқу дағдысының қалыптасуының маңызды көрсеткіші болып табылады [9, 10]. Ерте балалық шақта сөздік қор негізгі лингвистикалық құзыреттілік ретінде қарастырылады. Оның көлемі әдетте стандартталған тестілер арқылы өлшенсе, тереңдігі арнайы әдістерді қажет етеді. Мәселен, бала берілген сөздің мағынасын түсіндіруі тиіс тестілер сөздік қор тереңдігін анықтауда жоғары сезімталдыққа ие. Бұл тереңдік көрсеткіші сөз туралы білімнің сапалық аспектілерін сипаттайды және тілдік дамудағы өзгерістерді тіркеуге мүмкіндік береді [11]. Дегенмен, диалогтік сөйлеу сөздік қордан тыс, кешенді тілдік қабілеттерге әсері әлі де жеткілікті зерттелмеген, алайда бұл күрделі дағдылар кейінгі тілдік дамуды болжауда сөздік қор көлемінен тиімдірек болуы мүмкін [4].

Соңғы жылдардағы зерттеулер диалогтік сөйлеу тек тілдік дамуға ғана емес, сонымен қатар мектепке дейінгі жастағы балалардың әлеуметтік-эмоционалдық саласына да ықпал ететінін көрсетеді. Атап айтқанда, бірлескен кітап оқылым ересек пен бала арасындағы әлеуметтік байланыстарды нығайтудың тиімді құралы ретінде қызмет етеді [12] және әлеуметтік құзыреттілік пен эмоционалдық интеллектіні дамытады [13, 14]. Басқа тұжырымдама бойынша, бірлескен оқылым тілдік біліктер мен әлеуметтік құзыреттіліктің бірін-бірі өзара күшейтетін аспектілерін интеграциялайды: тілдік қабілеттер адамның ойы мен сезімін жеткізуге және түсінуге мүмкіндік берсе [15], ал әлеуметтік құзыреттілік келесі кезекте тілдік әрекеттестіктің жаңа мүмкіндіктерін кеңейтеді [16].

Қазіргі таңда ертегі терапиясы әр түрлі жастағы балалармен, ата-аналармен, ересектермен, тәрбиешілермен белсенді қолданылады. Ертегі терапиясы психотерапиялық құралдардың жеке саласы ретінде жақында пайда болды.. «Ертегі терапиясы» термині «ертегімен емдеу» дегенді білдіреді. Бұл саланың негізін қалаушы Т.Д. Зинкевич-Евстигнееваның пікірі бойынша ертегі терапиясы жай бір психотерапияның бағыты ғана емес, психология мен педагогика және әртүрлі мәдени философиясының жетістігінің синтезі екенін айтады және былайша тұжырымдайды: «Ертегі терапиясы бойынша семинарлар кезінде бізге нақты проблемалармен мәселен балада болатын фобиялармен, агрессиялық мінез-құлықпен және басқа да тұлғалық ерекшеліктермен қалай жұмыс істеу керек деген сұрақтар жиі қойылады. Көбіне ескі психологиялық тұжырымдамалармен жауап беріледі: яғни, «симптоммен емес, салдармен жұмыс жасаңыз» [17, 7 б.]. Атақты орыс психотерапевті, ертегі құрастырушысы Д.Ю. Соколов «...ертегі терапиясы ауыздан ауызға тәжірибені беру құралдары ретінде қолданылды. Белгілі қоғамдағы қабылданған әлемге өзіндік көзқарасы болатын балаларды тәрбиелеу әдісі» дейді [18, 24 б.]. Бір қарағанда ертегілер бәрі бірдей болып көрінгенімен, алайда психологтар ертегі терапиясын

қолдану кезінде баланың психикалық жағдайына дұрыс әсер ету үшін оларды топтарға бөліп қарастырып, жүйелі қолдануға тырысу керектігін айтады. Осы орайда Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева ертегілерді жүйелеп, бірнеше типологиясын бөліп көрсетеді. Мәселен, көркем ертегілеріге халықтың сан ғасырлық даналылығымен құралған көркем ертегі мен авторлық әңгімені жатқызамыз. Ертегінің бұл түрі өзіне бала кезінен жақсы таныс, негізгі моральдық қағидалар мен мінез-құлық ережелерін белгілейді, кейіннен қарым-қатынас жасау кезінде балаға алғышарт ретінде қызмет етеді. Олар мінез-құлқында агрессивтілік, мақтаншақтық, басқаларға жағымсыз көзқарасы бар балалардағы қажет емес мінез-құлық белгілерін түзету әдісі ретінде ұсынылады. Көркем ертегіде дидактикалық және психокоррекциялық, сонымен қатар психотерапевті медитациялық аспектілері бар. Мектепке дейінгі ұйым педагогтерін ертегі терапиясы арқылы балалардың коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруға даярлау кезінде аталған ертегілердің тигізер пайдасы мол. Сонымен Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева, авторлық көркем ертегілер халықтық ертегілерге қарағанда бейнелі деп түсіндіреді. «Егер біз балаға өзінің ішкі қобалжуларын түсінуге көмектескіміз келсе, біз, бәлкім, кескіннің үлкен көлеміне карамастан, авторлық ертегіні таңдаймыз» [17, с. 37].

Әдебиеттерге жүргізілген талдау диалогтік сөйлеу әдісінің жалпы сөйлеу тілі дамымаған (ЖСТД) балалардың тілдік және коммуникативтік дағдыларын дамытуда тиімді коррекциялық-педагогикалық құрал екенін көрсетті. PEER және CROWD сияқты құрылымдық стратегияларға негізделген бұл әдіс ЖСТД бар балалардың рецептивті және экспрессивті сөздік қорын кеңейтуге, грамматикалық құрылымдарды меңгеруіне, сөйлемнің орташа ұзындығын арттыруға және диалогқа белсенді қатысуын қамтамасыз етуге ықпал етеді. Зерттеулер диалогтік оқылым ЖСТД балаларында нысаналы сөздерді меңгеру деңгейін арттырып қана қоймай, сонымен қатар морфологиялық құрылымдық дағдысын жақсартатынын және бірлескен кітап оқылым барысында балалардың вербалды белсенділігін едәуір арттыратынын дәлелдеген. Алайда әдістің тиімділігі бейімдеу шарттарын сақтауға тікелей байланысты: сұрақтарды қарапайымнан күрделіге қарай орналастыру, көрнекі материалдарды қолдану, балаға жауап беру үшін жеткілікті уақыт беру (8-10 секунд), сондай-ақ PEER стратегиясындағы кеңейту және қайталау компоненттерін сапалы орындау. Бұл тәсілдер ЖСТД бар балалардың жақын даму аймағын ескере отырып, олардың тілдік бұзылысын жүйелі түрде түзетуге мүмкіндік береді. Осылайша, диалогтік сөйлеу әдісін ЖСТД бар балалармен логопедиялық жұмысқа енгізу олардың байланыстырып сөйлеу тілін дамытудың, диалогтік қатысым дағдыларын қалыптастырудың және мектепке дейінгі жастағы балаларды мектепте оқуға даярлаудың тиімді стратегиясы ретінде ұсынылады.

Материалдар мен әдістер. Зерттеудің алғашқы кезеңі – анықтаушы кезең – зерттеліп отырған мәселенің бастапқы жағдайын айқындауға бағытталды. Зерттеу кезеңде балалардың сөйлеу әрекеті табиғи және арнайы ұйымдастырылған жағдайларда анықталды. Зерттеуге Шымкент қаласындағы №28 «Гауһар» балабақшасының сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі 5–6 жастағы 50 тәрбиеленушісі қатысты. Қатысушылар екі салыстырмалы топқа бөлінді: бақылау тобы – 25 бала және эксперименттік топ – 25 бала. Балаларды іріктеу кезінде логопедиялық қорытынды, жас ерекшелігі, жалпы психофизикалық жағдайы, ұсынылған нұсқауды түсінуі және диагностикалық тапсырмаларды орындау мүмкіндігі ескерілді. Сөйлеу тілі жалпы дамымауының III деңгейі балабақша логопедінің қорытындысы және балалардың сөздік қоры, грамматикалық құрылымы, байланыстырып сөйлеуі мен коммуникативтік мүмкіндіктерін қосымша тексеру нәтижелері негізінде нақтыланды. Қатысушылардың жыныстық құрамы: 23 ұл және 27 қыз; бақылау тобында 12 ұл және 13 қыз, эксперименттік топта 11 ұл және 14 қыз болды.

Зерттеу тең емес бақылау топтары бар «алдын ала бағалау – педагогикалық ықпал – қорытынды бағалау» квазиэксперименттік дизайны негізінде ұйымдастырылды. Анықтаушы кезеңде бақылау және эксперименттік топтардың диалогтік сөйлеу деңгейі бірдей диагностикалық тапсырмалар мен бірыңғай бағалау критерийлері бойынша анықталды. Қалыптастырушы кезеңде эксперименттік топпен қазақ халық ертегілеріне негізделген PEER–CROWD бағдарламасы жүзеге асырылды, ал бақылау тобында мектепке дейінгі ұйымның дәстүрлі оқу-тәрбие және логопедиялық жұмысы жалғастырылды. Қалыптастырушы кезең аяқталғаннан кейін екі топта да қорытынды бағалау анықтаушы кезеңде қолданылған диагностикалық тапсырмалар мен бірыңғай бағалау критерийлері негізінде жүргізілді. Зерттеу барысында алынған деректер IBM SPSS Statistics 27.0 бағдарламасының көмегімен өңделді. Абсолюттік жиіліктер мен пайыздық көрсеткіштер есептеліп, бақылау және эксперименттік топтардың нәтижелеріне сипаттамалық және салыстырмалы талдау жүргізілді.

Диагностикалық кезеңде бақылау, әңгімелесу, ертегі тыңдату, мазмұн бойынша сұрақ-жауап, сурет бойынша әңгімелеу, рөлдік жағдаят туғызу, еркін сұхбат, арнайы диагностикалық тапсырмалар секілді әдістер кешенді түрде қолданылды. Мұндай кешенді ұйымдастыру балалардың диалогтік сөйлеуінің тек бір ғана жағын емес, тұтас құрылымын бағалауға жағдай жасайды. Диалогтік оқу барысында баланың белсенді тілдік қатысуын күшейтетін PEER және CROWD үлгісіндегі сұрақтардың тиімділігі арнайы әдебиеттерде көрсетілгендіктен, анықтаушы кезеңде осыған жақын сұрақ түрлері бастапқы диагностикада пайдалануға ыңғайластырылды. Сондай-ақ диалогтік оқудың негізгі мәні – баланы енжар тыңдаушыдан белсенді әңгімелеушіге айналдыру екені анықталған, сондықтан зерттеуде баланың өздігінен сөйлеуді бастау, жалғастыру, нақтылау әрекеттеріне ерекше мән берілді. Анықтаушы эксперимент бағдарламасының мазмұны бірнеше диагностикалық бағыт бойынша құрылды.

1 кесте – Зерттеу барысында қолданылған бағыттардың жиынтық сипаттамасы

№	Бағыт атауы	Мақсаты	Негізгі әдістер	Бағаланатын негізгі параметрлер	Бағалау шкаласы
1	Ертегі мазмұны	Ертегіні түсіну және қабылдау	Ертегі тыңдату, сұрақ-жауап	Кейіпкерлерді атау, оқиға орны, себеп-салдар, көзқарас	1–3 балл
2	Сурет бойынша	Сурет арқылы диалог құру	Сурет бойынша әңгімелеу, сипаттау	Заттық сөздік, етістіктер, сын-сипат, байланыстырып сөйлеу, дербестік	1–3 балл
3	Ересекпен диалог	Ересекпен тікелей сөйлесу	Еркін әңгімелесу, жағдаяттық сұхбат	Коммуникативтік бастама, диалогті жалғастыру, қарсы сұрақ, реакция, даярлық	1–3 балл
4	Құрдастарымен диалог	Құрдастар арасындағы диалог	Жұптық/топтық тапсырмалар, рөлдік ойын	Дербес араласу, тыңдау, жауап қайтару, кезектесу, этикет, көмек қажеттілігі	1–3 балл

Бағалау нәтижелерін жүйелеу үшін балалардың диалогтік сөйлеу деңгейі шартты түрде үш деңгейге бөлінді: жоғары, орта және төмен. Жоғары деңгейге ертегі мазмұнын жақсы түсінетін, сұрақтарға толық әрі жүйелі жауап беретін, бірнеше сөйлеммен сөйлей алатын, диалогке белсенді қатысатын, сөздік қоры жеткілікті балалар жатқызылды. Орта деңгейге мазмұнды ішінара түсінетін, қарапайым сөйлемдермен жауап беретін, кейде қосымша сұрақтар мен көмек қажет ететін, бірақ қарым-қатынасқа түсе алатын балалар енгізілді. Төмен деңгейге сұрақтарды түсінуі шектеулі, көбіне бір сөзбен немесе ишарамен жауап беретін, сөздік қоры кедей, сөйлем құрауы әлсіз, диалогке өздігінен қатысуы қиын балалар жатқызылды.

Балалардың диалогтік сөйлеуін бағалау критерийлері диалогтік сөйлеудің лексикалық, грамматикалық, мазмұндық және коммуникативтік компоненттері туралы ғылыми тұжырымдарға, сондай-ақ PEER–CROWD диалогтік оқу құрылымына сүйене отырып зерттеу мақсатына бейімделіп әзірленді [1-8]. Бағалау жүйесі алты критерийді қамтыды: сөздік қордың жеткіліктілігі, жауаптың мазмұндылығы мен толықтығы, сөйлем құрау қабілеті, диалогке қатысу белсенділігі, тақырыпқа сәйкестік және коммуникативтік дербестік. Аталған критерийлер баланың ертегі мазмұны бойынша сұрақтарға жауап беруін, ойын жүйелі жеткізуін, грамматикалық жағынан дұрыс сөйлем құрауын, диалогті бастау және жалғастыруын, тақырыпты сақтауын және ересек адамның көмегінсіз жауап беру мүмкіндігін кешенді бағалауға бағытталды. Әрбір критерий 1-ден 3 балға дейінгі шкала бойынша бағаланды:

- ✓ 3 балл – жоғары деңгей: бала тапсырманы дұрыс түсінеді, толық әрі мазмұнды жауап береді, қажетті сөздерді орынды қолданады, грамматикалық жағынан дұрыс сөйлем құрайды және диалогке дербес қатысады;
- ✓ 2 балл – орта деңгей: бала тапсырманы түсінеді, бірақ жауабы қысқа немесе толық емес, жекелеген лексикалық-грамматикалық қателер жібереді және педагогтің қосымша сұрағын немесе көмегін қажет етеді;
- ✓ 1 балл – төмен деңгей: бала тапсырманы орындауда қиналады, бір сөзбен, толық емес сөйлеммен немесе ишара арқылы жауап береді, диалогке өздігінен қатыса алмайды және тұрақты педагогикалық көмекті қажет етеді.

Диагностикалық эксперименттің құрылымын нақтылау үшін оны бірнеше кезеңшеге бөлу тиімді болды. Алғашқы кезеңде балалармен психологиялық байланыс орнату, олардың еркін сөйлеуіне жағдай жасау көзделді. Бұл кезеңде қысқа танысу сұрақтары, жеңіл әңгімелесу, ойын элементтері қолданылды. Екінші кезеңде негізгі диагностикалық тапсырмалар орындалды: ертегі тыңдату, сұрақ-жауап, сурет бойынша әңгімелеу, жағдаяттық сөйлесу. Үшінші кезеңде алынған жауаптар хатталып, әр бала бойынша жеке диагностикалық карта толтырылды. Бұл картада баланың тапсырманы қабылдауы, жауап беру уақыты, жауап түрі, қателері, белсенділігі, көмекке мұқтаждық дәрежесі тіркелді.

Жалпы, диагностикалық эксперимент баланың диалогтік сөйлеуін тексерудің механикалық жиынтығы емес, оның тілдік және коммуникативтік дамуын кешенді зерделеуге арналған жүйе болып табылады. Бұл жүйе қазақ халық ертегілерін мазмұндық негіз ете отырып, баланың ұлттық танымнен ұштасқан тілдік әрекетін бағалауға мүмкіндік береді. Ертегі мазмұны баланы сөйлеуге ынталандырады, кейіпкерлер әлемі қызығушылық тудырады, ал сұрақ-жауап жүйесі баланың диалогтік сөйлеу мүмкіндігін табиғи түрде айқындайды. Бірлескен оқу және белсенді сұхбат балалардың тіл дамуына оң ықпал ететіні зерттеулерде де көрсетілген, әсіресе баланың қатысуын күшейтетін сұрақтар мен ересек тарапынан кеңейтілген жауап үлгілері нәтижелі болып табылады. Сонымен бірге диалогтік сөйлеу тілдік және қарым-қатынастық құзыреттерге ықпалы балалардың тіл кешеуілдеуі жағдайында да ықтимал оң әсер беретін бағыт ретінде сипатталады. Осылайша, зерттеу нәтижесінде зерттеуге қатысқан балалардың диалогтік сөйлеуінің бастапқы жағдайы айқындалады, негізгі қиындықтар мен әлеуетті мүмкіндіктер белгіленеді, әрі қалыптастырушы кезеңде жүргізілетін арнайы түзете-дамыту жұмысының мазмұны мен бағыттарын нақтылауға негіз қаланады.

Зерттеу барысында алынған деректер IBM SPSS Statistics 27.0 бағдарламасының көмегімен өңделді. Алдымен абсолюттік жиіліктер мен пайыздық көрсеткіштер есептеліп, бақылау және эксперименттік топтардың анықтаушы және қалыптастырушы кезеңдердегі нәтижелеріне сипаттамалық және салыстырмалы талдау жүргізілді. Зерттеу нәтижелері жоғары, орта және төмен деңгейдегі балалар үлесінің өзгеру динамикасы негізінде бағаланды.

Нәтижелер мен талқылау. Зерттеу нәтижелері анықтаушы және қалыптастырушы кезеңдерде бақылау және эксперименттік топтардан алынған деректерді салыстыру негізінде талданды. Бағалау сөздік қордың жеткіліктілігі, жауаптың мазмұндылығы мен толықтығы, сөйлем құрау қабілеті, диалогке қатысу белсенділігі, тақырыпқа сәйкестік және коммуникативтік дербестік критерийлері бойынша жүргізілді. Анықтаушы кезеңде екі топтың бастапқы көрсеткіштері өзара жақын болды. Қалыптастырушы кезеңнен кейін эксперименттік топтағы жоғары деңгей көрсеткіштерінің өсуі және төмен деңгей көрсеткіштерінің азаюы бақылау тобына қарағанда айқынырақ байқалды.

Зерттеу барысында сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың диалогтік сөйлеу деңгейі арнайы критерийлер негізінде бағаланды. Бағалау нәтижелері төмендегі кестеде көрсетілді.

2 кесте – Бақылау және эксперименттік топтардың анықтаушы кезеңдегі диалогтік сөйлеу көрсеткіштері

№	Критерий	Бақылау тобы, жоғары деңгей	Орта деңгей	Төмен деңгей	Эксперименттік топ, жоғары деңгей	Орта деңгей	Төмен деңгей
1	Сөздік қордың жеткіліктілігі	4 (16%)	8 (32%)	13 (52%)	4 (16%)	9 (36%)	12 (48%)
2	Жауаптың мазмұндылығы мен толықтығы	3 (12%)	9 (36%)	13 (52%)	3 (12%)	10 (40%)	12 (48%)
3	Сөйлем құрау қабілеті	2 (8%)	9 (36%)	14 (56%)	3 (12%)	8 (32%)	14 (56%)
4	Диалогке қатысу белсенділігі	2 (8%)	8 (32%)	15 (60%)	3 (12%)	7 (28%)	15 (60%)
5	Тақырыпқа сәйкестік	3 (12%)	9 (36%)	13 (52%)	4 (16%)	9 (36%)	12 (48%)
6	Коммуникативтік дербестік	2 (8%)	8 (32%)	15 (60%)	3 (12%)	7 (28%)	15 (60%)

2 кестеде бақылау және эксперименттік топтардың анықтаушы кезеңдегі нәтижелері берілген. Екі топтың бастапқы көрсеткіштері барлық критерийлер бойынша өзара жақын болды. Бақылау тобында жоғары деңгейдің орташа үлесі 10,7%, орта деңгей – 34,0%, төмен деңгей – 55,3% болса, эксперименттік топта бұл көрсеткіштер тиісінше 13,3%, 33,3% және 53,3% болды. Екі топта да төмен деңгейдегі балалардың үлесі басым екендігі байқалды. Жекелеген критерийлер бойынша ең төмен нәтижелер диалогке қатысу белсенділігі, коммуникативтік дербестік және сөйлем құрау қабілеті көрсеткіштерінде анықталды. Бұл балалардың диалогті өздігінен бастау, сұрақтарға толық жауап беру және өз ойын жүйелі жеткізу дағдыларының жеткілікті деңгейде қалыптаспағанын көрсетеді. Сонымен қатар, сөздік қордың жеткіліктілігі, жауаптың мазмұндылығы мен толықтығы және тақырыпқа сәйкестік критерийлері бойынша да төмен деңгейдегі балалардың үлесі жоғары болды. Жалпы алғанда, анықтаушы кезеңнің нәтижелері бақылау және эксперименттік топтардың зерттеу басталғанға дейінгі көрсеткіштері арасында айқын айырмашылықтың болмағанын көрсетті. Бұл қалыптастырушы кезеңде қолданылған PEER–CROWD технологиясының тиімділігін екі топтың нәтижелерін салыстыру арқылы объективті бағалауға мүмкіндік берді.

Анықтаушы кезеңде бақылау және эксперименттік топтардағы балалардың диалогтік сөйлеу деңгейі бағалау критерийлері бойынша салыстырмалы түрде талданды. Әрбір критерий бойынша жоғары, орта және төмен деңгейдегі көрсеткіштер анықталып, екі топтың бастапқы дайындығы бағаланды. Алынған нәтижелер бақылау және эксперименттік топтардың бастапқы көрсеткіштері бір-біріне жақын болғанын көрсетті. Бұл қалыптастырушы кезеңде енгізілген педагогикалық ықпалдың тиімділігін объективті салыстыруға мүмкіндік береді. Анықтаушы кезеңде алынған нәтижелердің салыстырмалы көрінісі 1-суретте ұсынылған.

1-суретте, анықтаушы кезеңде бақылау және эксперименттік топтардың диалогтік сөйлеу көрсеткіштерінің салыстырмалы нәтижелері берілген. Диаграмма деректері екі топтың бастапқы деңгейлерінің өзара жақын екенін көрсетеді. Барлық критерийлер бойынша жоғары деңгейдегі балалардың үлесі төмен, ал орта және төмен деңгейдегі көрсеткіштер басым болды. Әсіресе, сөйлем құрау қабілеті, диалогке қатысу белсенділігі және коммуникативтік дербестік критерийлері бойынша төмен деңгейдегі балалардың үлесі екі топта да жоғары болды. Сонымен қатар, сөздік қордың жеткіліктілігі, жауаптың мазмұндылығы мен толықтығы және тақырыпқа сәйкестік көрсеткіштері бойынша да бақылау және эксперименттік топтардың нәтижелері арасында елеулі айырмашылық байқалмады. Жалпы алғанда, анықтаушы кезеңнің нәтижелері екі топтың бастапқы көрсеткіштерінің салыстырмалы түрде

біртекті екенін дәлелдейді және қалыптастырушы эксперимент барысында қолданылатын әдістеменің тиімділігін объективті бағалауға мүмкіндік береді.

1 сурет – Анықтаушы кезеңде бақылау және эксперименттік топтардың диалогтік сөйлеу көрсеткіштерін салыстыру

Анықтаушы кезеңнің нәтижелері бақылау және эксперименттік топтардың бастапқы көрсеткіштерінің салыстырмалы түрде біртекті екенін көрсетті. Осыған байланысты зерттеудің келесі кезеңінде эксперименттік топта қазақ халық ертегілері негізінде әзірленген PEER–CROWD техникасы бойынша қалыптастырушы эксперимент ұйымдастырылды.

Қалыптастырушы кезең мектепке дейінгі білім беру ұйымының табиғи жағдайында 15 апта бойы жүргізілді. Эксперименттік топтағы балалармен аптасына үш рет қазақ халық ертегілеріне негізделген арнайы ұйымдастырылған сабақтар өткізілді. Жұмыс барысында топтық, шағын топтық жұмыс түрлері үйлестірілді. Эксперименттік топта PEER–CROWD тәсілдері, құрылымдалған сұрақтар, жауапты кеңейту, қайталау, рөлдік ойындар және көрнекілік әдістері қолданылды. Бақылау тобындағы балалар мектепке дейінгі ұйымның дәстүрлі бағдарламасы бойынша жұмысын жалғастырды. Екі топта да зерттеу мерзімі, бастапқы және қорытынды бағалау тапсырмалары мен бағалау талаптары бірдей сақталды. Топтар арасындағы негізгі айырмашылық эксперименттік топта қазақ халық ертегілеріне негізделген PEER–CROWD бағдарламасының қолданылуы болды.

Қалыптастырушы кезеңде диалогтік оқудың негізгі стратегиялары – PEER (Prompt, Evaluate, Expand, Repeat) және CROWD (Completion, Recall, Open-ended, Wh-questions, Distancing) жүйелі түрде қолданылды. Бұл стратегиялар балалардың сөйлеуін белсендіруге, ойлауын дамытуға және жауаптарын толықтыруға мүмкіндік берді. Диалогтік оқу — бұл жай ғана кітап оқу емес, ересек пен баланың бірлескен сөйлесуі арқылы мәтінді түсіну, ой қорыту және сөйлеу тілін дамыту үдерісі. Яғни, бала – тыңдаушы емес, белсенді әңгімелесуші. Бұл тәсілді алғаш рет Grover J. Whitehurst (1990 ж.) ұсынған болатын. Осы зерттеушілер диалогтік оқудың баланың тілдік дамуына әсерін зерттеп, оның тиімділігін ғылыми тұрғыда дәлелдеген.

Қазақ халық ертегілерін диалогтік оқу барысында CROWD және PEER әдістерін қолдану балалардың сөйлеу белсенділігін арттыруға, сөздік қорын кеңейтуге және байланыстырып сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Аталған әдістерді «Мақта қыз бен мысық» ертегісінің мазмұны негізінде ұйымдастыру баланың мәтінді түсінуін тереңдетіп, оны өз тәжірибесімен байланыстыра отырып еркін диалог құруына жағдай жасайды.

CROWD – бұл ата-ана немесе арнайы педагогтың кітап оқу кезінде қоятын сұрақтарының құрылымдық моделі. Әрбір сұрақ түрі баланың тілдік белсенділігін арттырып, ойлауын күрделендіреді.

«Мақта қыз бен мысық» ертегісіне арналған CROWD сұрақтары:

1. C – Completion (Толықтыру сұрақтары):

Бала сөйлемді аяқтайды.

– «Мақта қыз мысыққа: “Сен маған ... (не әкелуің керек?)” деді.»

2. R – Recall (Еске түсіру сұрақтары):

Оқиғаны еске түсіреді.

– «Мысық алдымен кімге барды?»

3. O – Open-ended (Ашық сұрақтар):

Еркін ой айтуға бағыттайды.

– «Сенің ойыңша, мысық дұрыс істеді ме?»

4. W – Wh-questions (Кім? Қайда? Неге?):
Нақтылау сұрақтары.
– «Мақта қыз кім?»
5. D – Distancing (Қашықтық сұрақтары):
Жеке тәжірибемен байланыстырады.
– «Сен біреуге көмектескен кезің болды ма?»
PEER әдісін қолдану үлгісі (осы ертегі бойынша):
P – Prompt (Ынталандыру):
– «Мысық не істеп жүр деп ойлайсың?»
E – Evaluate (Бағалау):
– «Иә, дұрыс айтасың, ол қатық іздеп жүр.»
E – Expand (Толықтыру):
– «Ол Мақта қыздан құйрығын қайтарып алу үшін қатық іздеп жүр.»
R – Repeat (Қайталау):
– «Қане, толық айтып көрші, мысық не істеп жүр?»
CROWD + PEER біріктіріп қолдану үлгісі:
Педагог ашық сұрақтан бастайды (O):
– P: «Сенің ойыңша, мысық неге бәрінен көмек сұрады?»
– E: «Дұрыс, өйткені ол кінәсін түсінді.»
– E: «Яғни, ол қателігін түзегісі келді, солай ма?»
– R: «Қайталап айтшы, мысық не істегісі келді?»

Осылайша «Мақта қыз бен мысық» ертегісі негізінде ұйымдастырылған диалогтік жұмыс барысында бала тек тыңдаушы емес, белсенді қатысушыға айналады. Нәтижесінде оның сөйлеу дағдылары, ойлау қабілеті және коммуникативтік белсенділігі жүйелі түрде дамиды.

Зерттеулер көрсеткендей, диалогтік оқу мен CROWD–PEER тәсілдерін жүйелі қолдану:

- ✓ баланың сөздік қорын арттырады;
- ✓ диалогтік сөйлеуді және әңгімелеу қабілетін дамытады;
- ✓ есте сақтау мен түсіну деңгейін көтереді;
- ✓ әлеуметтік-эмоционалдық қарым-қатынас дағдыларын қалыптастырады.

Қазақ тіліндегі логопедиялық және мектепке дейінгі тәжірибеде бұл әдіс ертегілермен, суретті кітапшалармен, қысқа мәтіндермен жұмыс істеуде өте тиімді. Ол баланың тілін табиғи, ойын және қарым-қатынас арқылы дамытуға мүмкіндік береді.

Қалыптастырушы кезең барысында оқу-тәрбие жұмысы жүйелі және мақсатты түрде ұйымдастырылды. Сабақтар алдын ала белгіленген құрылым негізінде жүргізіліп, олардың әрқайсысы өзара байланысты мотивациялық, негізгі және қорытынды кезеңдерден тұрды. Әр кезеңнің мазмұны балалардың жас және жеке ерекшеліктерін ескере отырып іріктелді және диалогтік сөйлеуді дамытуға бағытталды. Сабақ барысында қазақ халық ертегілерін қолдану арқылы балалардың сөздік қоры, сөйлем құрау дағдылары және коммуникативтік белсенділігі біртіндеп жетілдірілді. Осыған байланысты анықтаушы кезеңдегі сабақтардың құрылымы мен мазмұны төмендегі кестеде ұсынылған.

3 кесте – Қалыптастырушы кезеңдегі сабақ құрылымы

№	Сабақ кезеңдері	Мазмұны	Қолданылатын әдістер мен тәсілдер	Күтілетін нәтиже
1	Мотивациялық кезең	Балалардың қызығушылығын ояту, сабақ тақырыбына бағыттау	Әңгімелесу, көрнекілік, қызықты сұрақтар, ертегіге кіріспе	Балалар сабаққа қызығушылық танытады, белсенділік артады
2	Негізгі кезең	Ертегі оқу, мазмұнын талдау, сұрақ-жауап, диалог құру, ойындар жүргізу	Диалогтік оқу, CROWD сұрақтары, PEER стратегиясы, рөлдік ойындар	Балалардың диалогтік сөйлеуі дамиды, жауап беру дағдысы қалыптасады
3	Қорытынды кезең	Сөйлеу белсенділігін бекіту, нәтижелерді қорытындылау	Қайталау, әңгімелеу, кері байланыс, мадақтау	Балалар өз ойын еркін жеткізеді, сөйлеу белсенділігі тұрақтанады

Қалыптастырушы кезең барысында балалардың сөйлеуіндегі өзгерістер жүйелі түрде бақылауға алынды. Балалардың сөздік қорының кеңеюі, сөйлем құрау қабілетінің жақсаруы, диалогке қатысу белсенділігінің артуы және коммуникативтік дербестігінің қалыптасуы байқалды. Осылайша, зерттеу барысында жүргізілген арнайы педагогикалық жұмыс сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың диалогтік сөйлеуін дамытуға оң әсер етті. Балалардың сөйлеу белсенділігі артты, олар өз ойын еркін жеткізе бастады және диалогтік қарым-қатынасқа белсенді түрде қатыса алды. Осылайша, зерттеу барысында қолданылған диалогтік оқу әдістемесі, қазақ халық ертегілерін жүйелі пайдалану, сұрақ-жауап, рөлдік ойындар және көрнекілік құралдар балалардың диалогтік сөйлеуін

дамытуда тиімді нәтиже берді. Арнайы ұйымдастырылған педагогикалық жұмыс балалардың тілдік және коммуникативтік дамуына оң әсер етті. Қалыптастырушы эксперименттің қорытынды кезеңінде балалардың диалогтік сөйлеу деңгейін қайта тексеру жүргізілді. Бағалау диагностика кезеңде қолданылған критерийлер негізінде жүзеге асырылып, әрбір көрсеткіш бойынша балалардың сөйлеу дағдыларындағы өзгерістер анықталды. Зерттеу нәтижелері 4 кестеде берілген.

4 кесте – Бақылау және эксперименттік топтардың қалыптастырушы кезеңнен кейінгі диалогтік сөйлеу көрсеткіштері

№	Критерий	Бақылау тобы, жоғары деңгей	Орта деңгей	Төмен деңгей	Эксперименттік топ, жоғары деңгей	Орта деңгей	Төмен деңгей
1	Сөздік қордың жеткіліктілігі	5 (20%)	9 (36%)	11 (44%)	9 (36%)	11 (44%)	5 (20%)
2	Жауаптың мазмұндылығы мен толықтығы	4 (16%)	10 (40%)	11 (44%)	8 (32%)	12 (48%)	5 (20%)
3	Сөйлем құрау қабілеті	4 (16%)	9 (36%)	12 (48%)	8 (32%)	11 (44%)	6 (24%)
4	Диалогке қатысу белсенділігі	4 (16%)	9 (36%)	12 (48%)	9 (36%)	10 (40%)	6 (24%)
5	Тақырыпқа сәйкестік	5 (20%)	10 (40%)	10 (40%)	9 (36%)	11 (44%)	5 (20%)
6	Коммуникативтік дербестік	4 (16%)	9 (36%)	12 (48%)	8 (32%)	11 (44%)	6 (24%)

4 кестедегі нәтижелер қалыптастырушы кезеңнен кейін екі топта да белгілі бір оң өзгерістер болғанын көрсетті. Алайда эксперименттік топтағы даму қарқыны бақылау тобынан жоғары болды. Эксперименттік топта жоғары деңгейдегі балалардың үлесі 32–36%-ға жетіп, төмен деңгейдегі балалардың үлесі 20–24%-ға дейін азайды. Бақылау тобында жоғары деңгей 16–20% аралығында, төмен деңгей 40–48% аралығында сақталды. Эксперименттік топтағы ең жоғары нәтижелер сөздік қордың жеткіліктілігі, диалогке қатысу белсенділігі және тақырыпқа сәйкестік критерийлері бойынша анықталды. Аталған критерийлердің әрқайсысында балалардың 36%-ы жоғары деңгей көрсетті. Алынған нәтижелерді салыстырмалы талдау қазақ халық ертегілерін PEER–CROWD тәсілдерімен ұштастыра қолданған эксперименттік топта диалогтік сөйлеу көрсеткіштерінің бақылау тобына қарағанда анағұрлым жоғары қарқынмен дамығанын көрсетті.

Қалыптастырушы кезеңнің тиімділігін нақты бағалау мақсатында бақылау және эксперименттік топтардың анықтаушы және қалыптастырушы кезеңдердегі нәтижелері салыстырмалы түрде талданды. Әрбір бағалау критерийі бойынша жоғары және төмен деңгейдегі көрсеткіштердің өзгеру динамикасы есептеліп, екі топтағы өзгерістердің қарқыны анықталды. Салыстырмалы талдау нәтижелері 5-кестеде берілген.

5 кесте – Бақылау және эксперименттік топтардағы диалогтік сөйлеу көрсеткіштерінің өзгеру динамикасы

Критерий	Бақылау тобы: жоғары деңгей	Бақылау тобы: төмен деңгей	Эксперименттік топ: жоғары деңгей	Эксперименттік топ: төмен деңгей
Сөздік қордың жеткіліктілігі	16% → 20% (+4)	52% → 44% (−8)	16% → 36% (+20)	48% → 20% (−28)
Жауаптың мазмұндылығы мен толықтығы	12% → 16% (+4)	52% → 44% (−8)	12% → 32% (+20)	48% → 20% (−28)
Сөйлем құрау қабілеті	8% → 16% (+8)	56% → 48% (−8)	12% → 32% (+20)	56% → 24% (−32)
Диалогке қатысу белсенділігі	8% → 16% (+8)	60% → 48% (−12)	12% → 36% (+24)	60% → 24% (−36)
Тақырыпқа сәйкестік	12% → 20% (+8)	52% → 40% (−12)	16% → 36% (+20)	48% → 20% (−28)
Коммуникативтік дербестік	8% → 16% (+8)	60% → 48% (−12)	12% → 32% (+20)	60% → 24% (−36)

5 кестеде бақылау және эксперименттік топтардағы диалогтік сөйлеу көрсеткіштерінің өзгеру динамикасы ұсынылған. Нәтижелер бақылау тобында барлық критерийлер бойынша оң өзгерістер байқалғанымен, олардың өсім қарқыны салыстырмалы түрде төмен болғанын көрсетті. Ал эксперименттік топта жоғары деңгейдегі көрсеткіштер барлық критерийлер бойынша 20–24 пайыздық тармаққа өсіп, төмен деңгейдегі көрсеткіштер 28–36 пайыздық тармаққа азайды. Әсіресе диалогке қатысу белсенділігі мен коммуникативтік дербестік көрсеткіштері бойынша айқын оң динамика байқалды. Бұл көрсеткіштерде төмен деңгейдегі балалардың үлесі 60%-дан 24%-ға дейін төмендеді. Алынған нәтижелер қазақ халық ертегілеріне негізделген PEER–CROWD технологиясын қолданудың балалардың диалогтік сөйлеуін дамытуда дәстүрлі оқытуға қарағанда тиімдірек болғанын көрсетті.

Бақылау және эксперименттік топтардағы диалогтік сөйлеу көрсеткіштерінің өзгеруін көрнекі түрде көрсету мақсатында анықтаушы және қалыптастырушы кезеңдердегі жоғары деңгей нәтижелері салыстырылып, 2-суретте ұсынылды.

2 сурет – Бақылау және эксперименттік топтардағы жоғары деңгей көрсеткіштерінің салыстырмалы динамикасы (%)

2-суретте бақылау және эксперименттік топтардың анықтаушы және қалыптастырушы кезеңдердегі жоғары деңгей көрсеткіштерінің салыстырмалы динамикасы берілген. Анықтаушы кезеңде екі топтың нәтижелері өзара жақын болғаны байқалады. Бақылау тобындағы жоғары деңгей көрсеткіштері критерийлер бойынша 8–16%, ал эксперименттік топта 12–16% аралығында болды.

Қалыптастырушы кезеңнен кейін бақылау тобында жоғары деңгей көрсеткіштерінің біршама өскені байқалды. Аталған топта нәтижелер 16–20% аралығына жетіп, бастапқы көрсеткіштермен салыстырғанда 4–8 пайыздық тармаққа артты. Эксперименттік топта оң өзгерістер анағұрлым айқын болды. Бұл топтағы жоғары деңгей көрсеткіштері 32–36%-ға дейін өсіп, бастапқы кезеңмен салыстырғанда 20–24 пайыздық тармаққа артты.

Эксперименттік топтағы ең жоғары нәтижелер сөздік қордың жеткіліктілігі, диалогке қатысу белсенділігі және тақырыпқа сәйкестік критерийлері бойынша анықталды. Осы критерийлердің әрқайсысында жоғары деңгейдегі балалардың үлесі 36%-ға жетті. Жауаптың мазмұндылығы мен толықтығы, сөйлем құрау қабілеті және коммуникативтік дербестік көрсеткіштері бойынша жоғары деңгей 32%-ды құрады. Салыстырмалы нәтижелер эксперименттік топтағы даму динамикасының бақылау тобына қарағанда жоғары болғанын және қазақ халық ертегілеріне негізделген PEER–CROWD тәсілдерін қолданудың балалардың диалогтік сөйлеу көрсеткіштеріне оң ықпал еткенін көрсетті.

Қорытынды. Жүргізілген зерттеу нәтижелері сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың диалогтік сөйлеуін қазақ халық ертегілері негізінде дамыту мүмкіндіктерін кешенді түрде айқындауға бағытталды. Анықтаушы кезеңде бақылау және эксперименттік топтардағы балалардың диалогтік сөйлеуінің бастапқы көрсеткіштері зерттеу мақсатына бейімделген алты критерий және үш балдық бағалау шкаласы негізінде анықталды. Нәтижелер көрсеткендей, зерттеуге қатысқан балалардың басым бөлігінде диалогтік сөйлеу дағдылары жеткіліксіз деңгейде қалыптасқан. Атап айтқанда, сөздік қордың шектеулілігі, сөйлем құрау қабілетінің әлсіздігі, сұрақтарға толық жауап бере алмау, диалогке қатысу белсенділігінің төмендігі және коммуникативтік дербестіктің жеткіліксіздігі анықталды. Бұл көрсеткіштер арнайы ұйымдастырылған түзете-дамыту жұмысының қажеттілігін негіздеді. Жұмыс барысында балалардың сөздік қорын кеңейту, сөйлем құрау дағдыларын жетілдіру, сұрақ-жауап

арқылы диалогтік қарым-қатынасты дамыту, рөлдік ойындар мен драматизация, көрнекілік құралдарды пайдалану сияқты әдістер кешенді түрде қолданылды. Анықтаушы кезең нәтижелері бақылау және эксперименттік топтардың бастапқы көрсеткіштерінің өзара жақын болғанын және екі топта да төмен деңгейдегі балалар үлесінің басым екенін көрсетті. Қалыптастырушы кезеңде эксперименттік топта қазақ халық ертегілеріне негізделген PEER–CROWD бағдарламасы жүзеге асырылып, бақылау тобында дәстүрлі оқу-тәрбие жұмысы жалғастырылды. Қорытынды бағалау эксперименттік топта сөздік қордың жеткіліктілігі, жауаптың мазмұндылығы мен толықтығы, сөйлем құрау қабілеті, диалогке қатысу белсенділігі, тақырыпқа сәйкестік және коммуникативтік дербестік көрсеткіштерінің бақылау тобына қарағанда жоғары қарқынмен дамығанын көрсетті. Анықтаушы және қалыптастырушы кезеңдерде алынған нәтижелерді салыстырмалы талдау эксперименттік топтағы балалардың диалогтік сөйлеу көрсеткіштері бақылау тобымен салыстырғанда жоғары қарқынмен дамығанын көрсетті. Эксперименттік топта сөздік қордың жеткіліктілігі, жауаптың мазмұндылығы мен толықтығы, сөйлем құрау қабілеті, диалогке қатысу белсенділігі, тақырыпқа сәйкестік және коммуникативтік дербестік көрсеткіштері бойынша жоғары деңгейдегі балалардың үлесі айтарлықтай артты. Зерттеу барысында алынған деректер IBM SPSS Statistics 27.0 бағдарламасының көмегімен өңделді. Абсолюттік жиіліктер мен пайыздық көрсеткіштер есептеліп, бақылау және эксперименттік топтардың анықтаушы және қалыптастырушы кезеңдердегі нәтижелеріне сипаттамалық және салыстырмалы талдау жүргізілді. Зерттеу нәтижелері жоғары, орта және төмен деңгейдегі балалар үлесінің өзгеру динамикасы негізінде бағаланды. Алынған нәтижелер қазақ халық ертегілеріне негізделген PEER–CROWD технологиясын қолданудың сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың диалогтік сөйлеуін дамытудағы тиімділігін көрсетті.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері қазақ халық ертегілерін диалогтік оқу әдістемесі негізінде қолданудың сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың диалогтік сөйлеуін дамытуда тиімді құрал екенін көрсетті. Ұсынылған бағдарлама балалардың тілдік, танымдық және коммуникативтік дамуына кешенді түрде ықпал етеді. Осылайша, зерттеу барысында әзірленген және тәжірибеде тексерілген әдістеме мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында, логопедиялық және арнайы педагогикалық жұмыста қолдануға ұсынылады.

Мүдделер қақтығысы: Авторлар мүдделер қақтығысының жоқ екенін мәлімдейді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1 **Whitehurst G.J., et al. Accelerating language development through picture book reading** [Text] / G.J. Whitehurst, et al. // Developmental Psychology. – 1988. – Vol. 24, No. 4. – P. 552-559. https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552.

2 **Towson J.A., Fettig A., Fleury V.P., Abarca D.L. Dialogical reading in early childhood settings: A summary of the evidence base** [Text] / J.A. Towson, A. Fettig, V.P. Fleury, D.L. Abarca // Topics in Early Childhood Special Education. – 2017. – Vol. 37, No. 3. – P. 132-146. https://doi.org/10.1177/0271121417724875.

3 **Flynn K.S. Developing children's oral language skills through dialogical reading: Guidelines for implementation** [Text] / K.S. Flynn // Teaching Exceptional Children. – 2011. – Vol. 44, No. 2. – P. 8-16. https://doi.org/10.1177/004005991104400201.

4 **Pillinger C., Vardy E.J. The story so far: A systematic review of the dialogical reading literature** [Text] / C. Pillinger, E.J. Vardy // Journal of Research in Reading. – 2022. – Vol. 45, No. 4. – P. 533-548. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407.

5 **Wasik B.A., Hindman A.H., Snell E.K. Book reading and vocabulary development: A systematic review** [Text] / B.A. Wasik, A.H. Hindman, E.K. Snell // Early Childhood Research Quarterly. – 2016. – Vol. 37. – P. 39-57. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003.

6 **Mol S.E., Bus A.G., de Jong M.T. Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language** [Text] / S.E. Mol, A.G. Bus, M.T. de Jong // Review of Educational Research. – 2009. – Vol. 79, No. 2. – P. 979-1007. https://doi.org/10.3102/0034654309332561.

7 **Grolig L., Cohrdes C., Tiffin-Richards S.P., Schroeder S. Narrative dialogical reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study** [Text] / L. Grolig, C. Cohrdes, S.P. Tiffin-Richards, S. Schroeder // Early Childhood Research Quarterly. – 2020. – Vol. 51. – P. 191-203. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002.

8 **Lever R., Sénéchal M. Discussing stories: On how a dialogical reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction** [Text] / R. Lever, M. Sénéchal // Journal of Experimental Child Psychology. – 2011. – Vol. 108, No. 1. – P. 1-24. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002.

9 **Lervåg A., Aukrust G.V. Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners** [Text] / A. Lervåg, G.V. Aukrust // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2010. – Vol. 51, No. 5. – P. 612-620. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x.

10 **Ouellette G.P. What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension** [Text] / G.P. Ouellette // Journal of Educational Psychology. – 2006. – Vol. 98, No. 3. – P. 554-566. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554.

11 **Hadley E.B., Dickinson D.K. Measuring young children's word knowledge: A conceptual review** [Text] / E.B. Hadley, D.K. Dickinson // Journal of Early Childhood Literacy. – 2020. – Vol. 20, No. 2. – P. 223-251. https://doi.org/10.1177/1468798417753713.

12 **Clasen L.E., Jensen de López K. BookFun – 'There's more to it than reading a book': Implementing a Danish early literacy programme** [Text] / L.E. Clasen, K. Jensen de López // Journal of Early Childhood Literacy. – 2017. – Vol. 17, No. 2. – P. 254-279. https://doi.org/10.1177/1468798416638405.

13 **Fettig A., et al. Using dialogical reading strategies to promote social-emotional skills for young students** [Text] / A. Fettig, et al. // Journal of Early Childhood Research. – 2018. – Vol. 16, No. 4. – P. 436-448. https://doi.org/10.1177/1476718X18804848.

14 **Grover V., Rydland V., Gustafsson J.-E., Snow C.E. Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning** [Text] / V. Grover, V. Rydland, J.-E. Gustafsson, C.E. Snow // Child Development. – 2020. – Vol. 91, No. 6. – P. 2192-2210. https://doi.org/10.1111/cdev.13348.

15 **Martucci K. Shared storybook reading in the preschool setting and theory of mind development** [Text] / K. Martucci // Journal of Early Childhood Research. – 2016. – Vol. 14, No. 1. – P. 55–68. https://doi.org/10.1177/1476718X14523750.

16 **Girard L.-C., et al. Expressive language and prosocial behaviour in early childhood** [Text] / L.-C. Girard, et al. // European Journal of Developmental Psychology. – 2017. – Vol. 14, No. 4. – P. 381-398. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1215300.

17 **Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии** [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 310 с.

18 **Соколов Ю.М. Русский фольклор** [Текст] / Ю.М. Соколов. – М.: Уч.-пед. изд. Наркомпроса РСФСР, 1941. – 326 с.

REFERENCES:

1 **Whitehurst G.J., et al. Accelerating language development through picture book reading.** *Developmental Psychology*, 1988, vol. 24, no. 4, pp. 552-559. https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552

2 **Towson J.A., Fettig A., Fleury V.P., Abarca D.L. Dialogical reading in early childhood settings: A summary of the evidence base.** *Topics in Early Childhood Special Education*, 2017, vol. 37, no. 3, pp. 132-146. https://doi.org/10.1177/0271121417724875

3 **Flynn K.S. Developing children's oral language skills through dialogical reading: Guidelines for implementation.** *Teaching Exceptional Children*, 2011, vol. 44, no. 2, pp. 8-16. https://doi.org/10.1177/004005991104400201

4 **Pillinger C., Vardy E.J. The story so far: A systematic review of the dialogical reading literature.** *Journal of Research in Reading*, 2022, vol. 45, no. 4, pp. 533-548. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407

5 **Wasik B.A., Hindman A.H., Snell E.K. Book reading and vocabulary development: A systematic review.** *Early Childhood Research Quarterly*, 2016, vol. 37, pp. 39-57. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003

6 **Mol S.E., Bus A.G., de Jong M.T. Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language.** *Review of Educational Research*, 2009, vol. 79, no. 2, pp. 979-1007. https://doi.org/10.3102/0034654309332561

7 **Grolig L., Cohrdes C., Tiffin-Richards S.P., Schroeder S. Narrative dialogical reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study.** *Early Childhood Research Quarterly*, 2020, vol. 51, pp. 191-203. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002

8 **Lever R., Sénéchal M. Discussing stories: On how a dialogical reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction.** *Journal of Experimental Child Psychology*, 2011, vol. 108, no. 1, pp. 1-24. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002

9 **Lervåg A., Aukrust G.V. Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners.** *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2010, vol. 51, no. 5, pp. 612-620. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x

10 **Ouellette G.P. What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension.** *Journal of Educational Psychology*, 2006, vol. 98, no. 3, pp. 554-566. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554

11 **Hadley E.B., Dickinson D.K. Measuring young children's word knowledge: A conceptual review.** *Journal of Early Childhood Literacy*, 2020, vol. 20, no. 2, pp. 223-251. https://doi.org/10.1177/1468798417753713

12 **Clasen L.E., Jensen de López K. BookFun – "There's more to it than reading a book" – Implementing a Danish early literacy programme that supports professionalism, language development and social inclusion.** *Journal of Early Childhood Literacy*, 2017, vol. 17, no. 2, pp. 254-279. https://doi.org/10.1177/1468798416638405

13 **Fettig A., et al. Using dialogical reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program.** *Journal of Early Childhood Research*, 2018, vol. 16, no. 4, pp. 436-448. https://doi.org/10.1177/1476718X18804848

14 **Grover V., Rydland V., Gustafsson J.-E., Snow C.E. Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: A cluster-randomized trial.** *Child Development*, 2020, vol. 91, no. 6, pp. 2192-2210. https://doi.org/10.1111/cdev.13348

15 **Martucci K. Shared storybook reading in the preschool setting and considerations for young children's theory of mind development.** *Journal of Early Childhood Research*, 2016, vol. 14, no. 1, pp. 55-68. https://doi.org/10.1177/1476718X14523750

16 **Girard L.-C., et al. Expressive language and prosocial behaviour in early childhood: Longitudinal associations in the UK Millennium Cohort Study.** *European Journal of Developmental Psychology*, 2017, vol. 14, no. 4, pp. 381-398. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1215300

17 **Zinkevich-Evstigneeva T.D. Praktikum po skazkoterapii** [Workshop on fairy tale therapy]. Saint Petersburg, Rech, 2000, 310 p. (In Russian)

18 **Sokolov Yu.M. Russkij fol'klor** [Russian folklore]. Moscow, Uch.-ped. izd. Narkomprosa RSFSR, 1941, 326 p. (In Russian)

Жіберілген күні: 5 мамыр 2026 ж. **Қабылданған күні:** 27 шілде 2026 ж.
Жарияланған күні: 30 қыркүйек 2026 ж.

Авторлар туралы мәліметтер:

Сақулова Ақбөпе Байбатырқызы – PhD докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 050010 Алматы қ., Достық даңғ. 13, тел.: +77078326869, e-mail: sakulovaakbope3@gmail.com.*

Калыкбаева Алмагул Жакановна – PhD, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 050010 Алматы қ., Достық даңғ. 13, e-mail: almagulkalykbaeva@yandex.ru.

Боранбаева Ақтолқын Райысбекқызы – PhD, доцент міндетін атқарушы, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 160012 Шымкент қ., Әл-Фараби ауд., Байтұрсынов көш. 13, e-mail: boranbayeva.aktolkyn@okmpu.kz.

Танабаева Гульмира Тулебаевна – филология ғылымдарының кандидаты, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 160012 Шымкент қ., Әл-Фараби ауд., Байтұрсынов көш. 13, e-mail: gulmira.tanabayeva.84@mail.ru.

Сакулова Акбопе Байбатыровна – PhD докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, 050010 г. Алматы, пр. Достык 13, тел.: +77078326869, e-mail: sakulovaakbope3@gmail.com*.

Калыкбаева Алмагул Жакановна – PhD, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, 050010 г. Алматы, пр. Достык 13, e-mail: almagulkalykbaeva@yandex.ru.

Боранбаева Актолкын Раисбековна – PhD, и.о. доцента, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, Республика Казахстан, Аль-Фарабийский р-он, 160012 г. Шымкент, ул. Байтурсынова 13, e-mail: boranbayeva.aktolkyn@okmpu.kz.

Танабаева Гульмира Тулебаевна – кандидат филологических наук, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, Республика Казахстан, 160012 г. Шымкент, Аль-Фарабийский р-он, ул. Байтурсынова 13, e-mail: gulmira.tanabayeva.84@mail.ru.

Sakulova Akbope Baibatyrkyzy – PhD student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 050010, Almaty, 13 Dostyk Ave., tel.: +77078326869, e-mail: sakulovaakbope3@gmail.com*.

Kalykbayeva Almagul Zhakanovna – PhD, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 050010, Almaty, 13 Dostyk Ave., e-mail: almagulkalykbaeva@yandex.ru.

Boranbayeva Aktolkyn Raisbekovna– PhD, acting Associate Professor, Ozbekali Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 160012, Shymkent, Al-Farabi District, 13 Baitursynov Str., e-mail: boranbayeva.aktolkyn@okmpu.kz.

Tanabayeva Gulmira Tulebayevna – Candidate of Philological Sciences, Ozbekali Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 160012, Shymkent, Al-Farabi District, 13 Baitursynov Str., e-mail: gulmira.tanabayeva.84@mail.ru.

ХҒТАР 14.35.09:16.41.25
ӘОЖ 811.512.1'04:378.147
https://doi.org/10.52269/SEPT2632208

КӨНЕ ТҮРІК (ТҮРКІ) ТІЛІНДЕГІ ДАУЫССЫЗ ДЫБЫСТАРДЫҢ ЖУАН-ЖІҢІШКЕ ГРАФЕМАЛАРЫН ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ОҚЫТУДЫҢ ИНТЕРБЕЛСЕНДІ ӘДІСТЕРІ

Сәдібеков А.К. – PhD, қауымдастырылған профессор м.а., Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан қ., Қазақстан Республикасы.*

Дүйсембекова З.М. – PhD, қауымдастырылған профессор м.а., Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан қ., Қазақстан Республикасы.

Садыкова А.Д. – Ғылыми басылымдар бөлімінің басшысы, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан қ., Қазақстан Республикасы.

Абиден А.Н. – PhD докторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.

Мақалада көне түрік (түркі) тіліндегі дауыссыз дыбыстардың жуан және жіңішке графемаларын жоғары оқу орындарында оқытудың әдістемелік жүйесі қарастырылады. Көне түрік жазба ескерткіштерінің графикалық жүйесі түрік тілдерінің тарихи фонетикасын, жазу дәстүрін және сингармонизм заңдылықтарын түсінуде маңызды дереккөз болып табылады. Алайда жоғары оқу орындарында көне түрік тілін оқыту барысында студенттердің графемалық жүйені, әсіресе дауыссыз дыбыстардың жуан-жіңішке нұсқаларының берілу ерекшеліктерін меңгеруде қиындықтарға тап болатыны байқалады. Осыған байланысты көне түрік графикасын тиімді меңгертудің ғылыми негізделген әдістемелік тәсілдерін айқындау өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Зерттеудің мақсаты – көне түрік (түркі) тіліндегі дауыссыз дыбыстардың жуан және жіңішке графемаларын жоғары оқу орындарында оқытудың интербелсенді және заманауи тәсілдерге негізделген тиімді әдістемелік жүйесін ұсыну. Зерттеу барысында көне түрік жазба ескерткіштеріндегі дауыссыз графемалардың фонетикалық және графикалық ерекшеліктері талданып, олардың жуан және жіңішке қатарларының қолданылу заңдылықтары сараланады. Сонымен қатар жоғары оқу орындарында көне түрік тілін оқыту тәжірибесі қарастырылып, білім алушылардың графемалық жүйені меңгеру деңгейі талданады.Мақалада интербелсенді оқыту әдістерін қолдану арқылы көне түрік графикасын меңгертудің тиімді жолдары ұсынылады. Атап айтқанда, салыстырмалы талдау, визуалды модельдер, графикалық сызбалар және тәжірибелік тапсырмалар жүйесі негізінде оқыту тәсілдері жүйеленеді. Ұсынылған әдістемелік жүйе студенттердің көне түрік жазуындағы орфографиялық ережені түсінуін жеңілдетіп, тарихи фонетика мен графемалық құрылымды терең меңгеруіне мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: *көне түрік тілі; графема; дауыссыз дыбыстар; Орхон жазулары; интербелсенді әдістер; жуан және жіңішке фонемалар.*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАФЕМ ТВЕРДЫХ И МЯГКИХ СОГЛАСНЫХ ДРЕВНЕТЮРКСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Садибеков А.К. – PhD, и.о. ассоциированного профессора, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, г. Туркестан, Республика Казахстан.*

Дуйсембекова З.М. – PhD, и.о. ассоциированного профессора, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, г. Туркестан, Республика Казахстан.

Садыкова А.Д. – руководитель отдела научных изданий, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, г. Туркестан, Республика Казахстан.

Абиден А.Н. – PhD докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.

В статье рассматривается методическая система обучения графемам твердых и мягких согласных звуков древнетюркского языка в высших учебных заведениях. Графическая система древнетюркских письменных памятников является важным источником для понимания исторической фонетики, письменных традиций и закономерностей сингармонизма тюркских языков. Однако в процессе преподавания древнетюркского языка в вузах наблюдается, что студенты сталкиваются с трудностями при освоении графемной системы, особенно особенностей передачи твердых и мягких вариантов согласных звуков. В связи с этим определение научно-обоснованных методических подходов к эффективному освоению древнетюркской графики является одной из актуальных проблем. Цель исследования – предложить эффективную методическую систему обучения графемам твердых и мягких согласных в древнетюркском языке в вузах на основе интерактивных и современных подходов. В ходе исследования анализируются фонетические и графические особенности согласных графем в древнетюркских письменных памятниках,

а также систематизируются закономерности использования их твердых и мягких рядов. Кроме того, рассматривается опыт преподавания древнетюркского языка в высшей школе и анализируется уровень освоения графемной системы обучающимися. В статье предлагаются эффективные пути освоения древнетюркской графики посредством применения интерактивных методов обучения. В частности, систематизируются подходы к обучению на основе сравнительного анализа, визуальных моделей, графических схем и системы практических заданий. Предложенная методическая система облегчает понимание студентами орфографических правил древнетюркского письма и способствует глубокому освоению исторической фонетики и графемной структуры.

Ключевые слова: *древнетюркский язык; графема; согласные звуки; Орхонские надписи; интерактивные методы; твердые и мягкие фонемы.*

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING HARD AND SOFT CONSONANT GRAPHEMES OF THE OLD TURKIC LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Sadibekov A.K. – PhD, acting Associate Professor, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Republic of Kazakhstan.*

Duissembekova Z.M. – PhD, acting Associate Professor, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Republic of Kazakhstan.

Sadykova A.D. – Head of the Scientific Publications Department, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Republic of Kazakhstan.

Abiden A.N. – PhD student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.

The article examines a methodological framework for teaching the graphemes representing back and front consonants in Old Turkic at higher education institutions. The graphic system of Old Turkic written monuments constitutes an important source for understanding the historical phonetics, writing traditions, and patterns of vowel harmony in the Turkic languages. However, in university-level Old Turkic courses, students often experience difficulties in mastering the graphemic system, particularly the conventions used to represent back and front variants of consonants. Therefore, identifying theoretically grounded and pedagogically effective approaches to the acquisition of Old Turkic script remains a relevant scholarly and methodological issue. The research aim is to propose an effective methodological framework for teaching the graphemes of back and front consonants in Old Turkic at the university level through interactive and contemporary approaches. The study analyses the phonetic and graphic features of consonant graphemes attested in Old Turkic written monuments and systematises the principles governing the use of their back and front series. It also reviews current practices in teaching Old Turkic in higher education and evaluates students' level of mastery of the graphemic system. The article proposes effective strategies for acquiring Old Turkic script through the use of interactive teaching methods. In particular, it systematises instructional approaches based on comparative analysis, visual models, graphic schemes, and a structured set of practical tasks. The proposed methodological framework facilitates students' understanding of the orthographic conventions of Old Turkic writing and promotes a deeper mastery of its historical phonetics and graphemic structure.

Keywords: *Old Turkic language, grapheme, consonant sounds, Orkhon inscriptions, interactive methods, hard and soft phonemes.*

Кіріспе. Көне түрік жазба ескерткіштері түркі халықтарының тілдік, тарихи және мәдени дамуын танытатын маңызды ғылыми дереккөздердің бірі болып табылады. Орхон, Енисей және Талас жазбалары түркі тілдерінің ерте кезеңдегі фонетикалық, лексикалық және грамматикалық құрылымын, сондай-ақ олардың жазу мәдениеті мен дүниетанымдық негіздерін анықтауға мүмкіндік береді. Көне түрік руникалық әліпбиі түркі тайпаларының жоғары тіл мәдениеті мен білім деңгейін көрсететін қалыптасқан жазу жүйесі ретінде бағаланады [1, 49 б.]. Сондықтан көне түрік мәтіндерін зерттеу тіл тарихын сипаттаумен ғана шектелмей, тұтас түркі өркениетінің тарихи-мәдени эволюциясын түсіндіруге де негіз болады.

Көне түрік (түркі) жазуының басты ерекшеліктерінің бірі – тілдің сингармонизм заңдылығының графикалық жүйеде көрініс табуы. Жазба ескерткіштерде дауысты дыбыстардың барлығы бірдей таңбалана бермейді, ал сөздің жуан немесе жіңішке айтылуы көбіне дауыссыз графемалардың арнайы нұсқалары арқылы анықталады. Бірқатар дауыссыз фонемалардың жуан буынды сөздерде бір таңбамен, жіңішке буынды сөздерде басқа таңбамен берілуі көне түрік (түркі) жазуының тілдің фонетикалық табиғатына бейімделген жүйе болғанын көрсетеді. Мұндай графикалық құрылым көне түрік тілінің дыбыстық құрамын, үндестік заңдылығын және орфографиялық дәстүрін анықтауда ерекше маңызға ие [2, 163 б.].

Орхон және Енисей ескерткіштерінің графикалық жүйесін ғылыми тұрғыдан танып-білу В. Томсеннің көне түрік жазуын дешифрлау еңбегінен бастау алды. Ғалымның зерттеуі таңбалардың дыбыстық мәнін анықтап, көне түрік мәтіндерін жүйелі түрде оқуға жол ашты [3, 337 б.]. Кейінгі түркологиялық зерттеулерде көне түрік әліпбиінің құрылымы, графемалардың фонетикалық қызметі,

олардың жуан және жіңішке қатарлары мен мәтін ішіндегі қолданылу ерекшеліктері жан-жақты қарастырылды. Көне түрік бітіктастары мен жазба ескерткіштерін жүйелеуде Н. Базылханның еңбектері маңызды орын алады [4, 12 б.]. М. Жолдасбеков пен Қ. Сартқожаұлы Орхон ескерткіштерінің мәтіндік, графикалық және тарихи ерекшеліктерін кешенді түрде ұсынды [5, 23 б.]. Қазақ тіл білімінде көне түрік графемаларын түсіндіру қазіргі қазақ тілінің фонетикалық заңдылықтарымен сабақтастықта қарастырылып келеді. Ә. Жүнісбек қазақ тіліндегі дауыссыз дыбыстардың айтылым табиғатын, соның ішінде дыбыстарды жуан және жіңішке үндесімге сәйкес атаудың фонетикалық негіздерін көрсетеді [6, 95 б.]. О. Бекжан көне түрік жазба ескерткіштерінің таңбалық жүйесін семиотикалық және семантикалық тұрғыдан талдап, графема мен тілдік мазмұнның өзара байланысын негіздейді [7, 15 б.]. Бұл зерттеулер көне түрік жазуының теориялық негізін тереңдеткенімен, графемаларды жоғары оқу орындарында меңгертудің тұтас әдістемелік жүйесі әлі де жеткілікті деңгейде қалыптаспаған.

Жоғары оқу орындарында көне түрік тілін оқыту барысында студенттер әліпби таңбаларын тану, дауыссыз графемалардың жуан және жіңішке нұсқаларын ажырату, түсіріліп жазылған дауыстыларды қалпына келтіру және мәтінді дұрыс транскрипциялау кезінде қиындықтарға кездеседі. Бұл мәселе көне түрік әліпбиінің қазіргі жазу жүйелерінен едәуір ерекшеленуімен және бір графеманың қызметін сөздің фонетикалық құрылымымен байланыстыра түсіну қажеттілігімен түсіндіріледі. Көп жағдайда оқыту әліпбиді жаттау мен дайын мәтінді транскрипциялау деңгейінде қалып, студенттің таңбаны дыбыстау, жазу, салыстыру және мәтін ішінде қолдану әрекеттері өзара жүйелі байланыстырылмайды.

Қазіргі жоғары білім беру жүйесінде цифрлық құралдар мен интербелсенді әдістерді пайдалану тілдік пәндерді оқытудың мазмұны мен ұйымдастырылуын өзгертуде. Цифрландыру білім алушылардың оқу материалымен өздігінен жұмыс істеуіне, таңбаларды бірнеше рет қайталауына және оқу әрекетін аудиториядан тыс жалғастыруына мүмкіндік береді [8, 211 б.]. Оқылым мен жазылымды өзара байланысты қалыптастыру тілдік материалды тек тануға емес, оны тәжірибеде саналы қолдануға бағыттайды [9, 300 б.]. Сондықтан көне түрік графемаларын оқытуда дәстүрлі түсіндіруді визуалды модельдермен, жұптық және топтық тапсырмалармен, ойын әдістерімен, мобильді қосымшалармен және цифрлық жазу құралдарымен ұштастыру қажеттілігі туындайды. Көне түрік әліпбиін меңгертуде дауыссыз графемаларды қазақ тілінің табиғи айтылымына жақындатып дыбыстау да маңызды. Бұған дейін жуан және жіңішке таңбаларды ажыратуда халықаралық түркологияда қалыптасқан «–1» және «–2» белгілері пайдаланылып келді. Алайда бұл шартты белгілер графеманың фонетикалық мазмұнын алғаш меңгеріп жатқан қазақтілді студентке бірден түсінікті бола бермейді. Осы мәселені шешу мақсатында жуан дауыссыз графемаларды «–ы», ал жіңішке дауыссыз графемаларды «–і» арқылы дыбыстау тәсілі ұсынылды [10, 94-95 бб.]. Аталған тәсіл халықаралық транскрипциялық жүйені алмастырмайды, оны қазақтілді білім алушыларға түсіндіру мен есте сақтауды жеңілдететін әдістемелік құрал ретінде толықтырады.

Осылайша, бір жағынан, көне түрік жазуының графикалық және фонетикалық жүйесі түркологиялық зерттеулерде кеңінен сипатталған; екінші жағынан, сол ғылыми білімді жоғары оқу орны студенттеріне интербелсенді, тәжірибелік және цифрлық тәсілдер арқылы меңгертудің жүйеленген әдістемесі жеткіліксіз. Аталған қарама-қайшылық зерттеу мәселесінің өзектілігін айқындайды.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы мына бағыттардан көрінеді:

1. Қазақ тілді білім алушыларға көне түрік жазуындағы жуан және жіңішке дауыссыз графемаларды «–ы» және «–і» арқылы дыбыстатудың әдістемелік тәсілі негізделеді;

2. графемаларды тану, дыбыстау, жазу және мәтін ішінде қолдану әрекеттерін біріктіретін кезеңдік оқыту жүйесі ұсынылады;

3. «Бітікші», «Күлтегіннен өсиет хат», «Шығармашыл шәкірт» сияқты интербелсенді тапсырмалар дәстүрлі түсіндіру әдістерімен және цифрлық құралдармен кешенді түрде ұштастырылады;

4. ұсынылған әдістеменің тиімділігі бақылау және эксперименттік топтардың оқу нәтижелерін салыстыру арқылы бағаланады.

Зерттеудің мақсаты – көне түрік тіліндегі дауыссыз дыбыстардың жуан және жіңішке графемаларын жоғары оқу орындарында оқытудың интербелсенді, тәжірибелік және цифрлық тәсілдерге негізделген тиімді әдістемелік жүйесін әзірлеу және оның нәтижелілігін анықтау.

Осы мақсатқа жету үшін көне түрік жазба ескерткіштеріндегі дауыссыз графемалардың фонетикалық және графикалық ерекшеліктерін сипаттау; олардың жуан және жіңішке қатарларының қолданылу заңдылықтарын жүйелеу; графемаларды меңгертудің визуалды, салыстырмалы, ойын және цифрлық тәсілдерін айқындау; ұсынылған әдістемені жоғары оқу орнының оқу үдерісінде сынақтан өткізу; оның студенттердің графемаларды тану, дыбыстау, оқу, транскрипциялау және жазу дағдыларына ықпалын бағалау **міндеттері** белгіленді.

Материалдар мен әдістер. Мақаланы жазу барысында төмендегідей бірнеше зерттеу әдістері қолданылды. Әдістер нақты нәтижеге жетуі үшін міндеттері айқын қарастырылды. Теориялық талдау әдісі арқылы көне түрік жазуы, фонетикасы және графемалық жүйесіне қатысты ғылыми әдебиеттер мен зерттеулерге талдау жасалады. Бұл арқылы дауыссыз дыбыстардың жуан-жіңішке графемаларының ғылыми негізі анықталады. Педагогикалық бақылау және тәжірибелік әдіс негізінде жоғары оқу орнында көне түрік тілін оқыту барысында студенттердің графемаларды меңгеру деңгейіне бақылау жүргізілді. Тапсырмалар, түрлі әдіс-тәсілдер мен ойын дәрістер, жаттығулар арқылы оқу нәтижелері

сараланады. Жүйелеу және модельдеу әдісімен зерттеу жұмысының нәтижесінде алынған деректер негізінде графемаларды оқытудың әдістемелік моделі ұсынылды.

Педагогикалық эксперимент 2025-2026 оқу жылының күзгі семестрінде, 2025 жылғы қыркүйек пен желтоқсан айлары аралығында, 15 оқу аптасы көлемінде жүргізілді. Экспериментке барлығы 60 студент қатысты. Қатысушылар бақылау және эксперименттік топтарға бөлінді: бақылау тобында 30 студент, эксперименттік топта 30 студент болды. Эксперименттің бастапқы кезеңінде екі топтағы білім алушылардың көне түрік тіліндегі жуан және жіңішке дауыссыз графемаларды тану, дұрыс дыбыстау, оқу және транскрипциялау дағдылары анықталды. Бақылау тобында оқу үдерісі дәстүрлі оқыту тәсілдері негізінде жүргізілді. Эксперименттік топта «–ы/–і» дыбыстау тәсілі, «Бітікші», «Күлтегіннен өсиет хат», «Шығармашыл шәкірт» интербелсенді әдістері және цифрлық құралдар кешенді түрде қолданылды. Семестр соңында екі топқа бірдей мазмұндағы қорытынды бақылау тапсырмалары ұсынылып, бастапқы және қорытынды нәтижелер өзара салыстырылды. Салыстыру барысында графемаларды дұрыс тану, олардың жуан және жіңішке нұсқаларын ажырату, дұрыс дыбыстау, оқу және транскрипциялау көрсеткіштері негізге алынды.

Ғылыми мақаланы жазу барысында түріктану ғылымына еңбек сіңірген ғалымдардың ғылыми мақалалары мен еңбектері зерттеу материалы ретінде алынды. Көне түрік ескерткіштерінің зерттелу тарихы мен фонетикалық, лингвистикалық, лексикалық құрылымы туралы еңбектерге, сонымен қатар өлі тілдерді оқытуға бағытталған педагогикалық материалдар мен әдістемелік құралдарға шолу жасалды. Зерттеу барысында түріктану ғылымының қалыптасуы мен дамуына үлес қосқан ғалымдардың ғылыми еңбектері мен мақалалары негізгі дереккөз ретінде алынды. Көне түрік жазба ескерткіштерінің зерттелу тарихы, олардың фонетикалық, лингвистикалық және лексикалық жүйесі жан-жақты талданған материалдарға сілтеме жасалды. Сонымен қатар өлі тілдерді оқытуға қатысты педагогикалық материалдар мен еңбектерге шолу жасалды.

Нәтижелер. Көне түрік жазуы әліпбиіндегі дауыссыз дыбыстардың жуан-жіңішке таңбаларын оқыту әдістерін филология білім беру бағдарламаларында оқитын 2, 3-курс студенттерінің қатысуымен өткен дәрістерде сынақтан өткізілді. Инновациялық және дәстүрлі білім беру технологиялары тәжірибе жүзінде қолданылды. Тақырыптардың әр алуандығына орай оқыту әдістері өзгертіліп отырды. Әрбір тақырып пен дәрістің түріне қарай түрлі әдістер ұсынылды. Өз кезегінде әдістердің тиімділігі анықталды. Заманауи білім беру технологиясының негізі интербелсенді оқыту әдістері. Бұл әдістәсілдерде компьютерлік технологиялар, планшеттер, смартфондардың оқу үдерісінде көп көмегі тиеді. Қазіргі таңда оқу ісінде IT-технологиялар көбірек көмекші ретінде қолданылатыны белгілі. Сондықтан бұрынғы кезеңдерде қолданылған кейбір әдіс-тәсілдер қолданыстан шығып қалды. Өткен ғасырда Орхон әліпбиін, көне түрік жазуын оқытқан әйгілі түрколог-ұстаздар, ғалымдар Ғ.Айдаров, А.Аманжолов, С.Хасанова және т.б. тақта мен борды пайдаланған болатын. Бұл теориялық оқыту әдісінің ең сенімдісі еді. «Көне түрік тілі» аталатын курстың «Көне түрік тілінің фонетикалық жүйесі. Дауыссыз дыбыстар. Дыбыстар тіркесімі. Орфография, пунктуация мәселелері» аталатын тақырыбын оқыту барысында заманауи оқыту технологиялары қолданысқа енгізілді. Алдымен көне түрік әліпбиінің құрылымы білім алушыларға жан-жақты таныстырылды. Дауысты графемаларды оңай игерген студенттерге, әліпбидің дауыссыз дыбыс таңбаларын терең бекіту мақсатында әртүрлі әдістер қолданылды. Әліпбиді жүйелеу барысында белгілі ғалым Ә.Жүнісбеков негіздемесіне сүйендік. Сонымен қатар В.Томсен мен В.Радловтың енгізген дауыссыз дыбыстардың жуан-жіңішкелік айырым белгілерін («–^{1}», «–^{2}») енгізуді міндетті деп таптық. Бұл белгілер әлемдік түркология ғылымында маңызды рөл атқаратыны белгілі. Халықаралық деңгейде қабылданған бұл әдістерге қосымша, қазақ тілді студенттерге арналған өз әдісіміз ұсынылды.

Біз өз кезегімізде жуан және жіңішке дауыссыз дыбыстар таңбаларын дыбыстау барысында «–ы» және « –і» әдістемесін ұсынып отырмыз. Кестедегі (1-кесте) дауыссыз дыбыстар болып табылатын 18 таңба жуан-жіңішкелігіне қарай дыбысталады. Жуан дауыссыз дыбыстардың дыбысталу үлгісі («b» – бы, «d» – ды, «g» – ғы, «y» – ый, «l» – лы, «n» – ны, «r» – ыр, «s» – сы, «t» – ты). Ал, жіңішке дауыссыз дыбыстарды («B» – бі, «D» – ді, «G» – гі, «Y» – іи, «L» – лі, «N» – ні, «R» – ір, «S» – сі, «T» – ті) айту ыңғайлы. Ә.Жүнісбеков атап өткендей, (Y/y – и/й) дауыссыз дыбыстарының оқылуы өзгеше. Себебін ғалымның тұжырымымен түсіндіргіміз келеді: «Дауыссыз й [y] дыбысын жоғалтып жүргеніміздің тағы бір себебі «жалған естілім» болып табылады. Қазақ тілінде сөз басында кездеспейтін бес дауыссыз дыбыстың бірі – осы й [y]. Ендеше дыбыс атауына, өзге дыбыстардағыдай «бы, ды» болып дауысты соңынан қосылмай, дауысты алдынан қосылып, ый/ій (йы/йі емес) түрінде айтылады» [10, 95 б.].

Бұл жүйенің маңызын қазақ тілінің табиғи болмысына негізделген деп түсіндіргіміз келеді. Қазақ әліпбиін дыбыстау барысында осы қалыппен түсіндіреміз. Сондықтан бұл әдіс арқылы студенттер көне түрік таңбаларының жуан-жіңішкелік айырым графемаларын жеңіл қабылдай білді. Студенттер өзара топ ішінде бөлініп, таңбаларды түсіріп қолды және миды шынықтырды. Осылайша жадыларында терең бекітуге талпыныс жасалды. Жоғарыдағы әдісті толықтырып, дағды қалыптастыру мақсатында тағы да басқа қосымша түрлі әдістер енгізілді. Соның бірі дәрісте қолданылған көне түрік таңбалары бар қаріп гарнитурасы. Аталған авторлық шрифт «Old Turkic» (А.Сәдібеков авторлық құқыққа ие) деп аталады. Бұл шрифт арқылы компьютерге Орхон таңбаларының кез келген жазуларын таңбалап, топ ішінде түрлі мәтіндер ұйымдастыруға болады.

1 кесте – Көне түрік әліпбиінің дауыссыз дыбыстар таңбасы

Жуан дауыссыздар		**Жіңішке дауыссыздар**	
𐰉	б(ы)	𐰚	б(і)
𐰋	ғ(ы)	𐰍	г(і)
𐰓	д(ы)	𐰔	д(і)
𐰃	(ы)й	𐰇	(і)и
𐰴	қ(ы)	𐰞	к(і)
𐰼	л(ы)	𐰟	л(і)
𐰣	н(ы)	𐰢	н(і)
𐰺	(ы)р	𐰻	(і)р
𐰽	с(ы)	𐰾	с(і)
𐱃	т(ы)	𐰽	т(і)

Көне түрік жазуының таңбалау жүйесінде дауысты графемалардың жуан және жіңішке түрлері жеке таңбаланбайды. Мәселен, жуан дауысты «а» дыбысы мен жіңішке «е, ә» фонемалары үшін бір ғана «𐰀» графемасы қолданылады. Дауысты дыбыс таңбалары көп жағдайда сөз құрамында толық берілмей, сөзді оқу кезінде дауыссыз таңбалардың жуан және жіңішке ерекшеліктеріне қарай қалпына келтіріледі. Бұл жүйе көне түрік тілінің сингармонизм заңдылығымен тығыз байланысты. Көне түрік ескерткіштерінің едәуір бөлігі тасқа қашалып жазылғанын ескере отырып, жазу материалы мен таңбаларды қашау үдерісі графемаларды ықшам қолдануға белгілі бір дәрежеде әсер етуі мүмкін деп болжауға болады. Алайда дауысты графемалардың сирек таңбалануын тек тасқа қашау техникасымен тікелей байланыстыру жеткілікті дәрежеде дәлелденбеген. Сондықтан бұл пікірді тарихи факт ретінде емес, қосымша зерттеуді қажет ететін авторлық болжам ретінде қарастырамыз.

Таңбаларды есте сақтау өте қиынға соғады. Себебі дауыссыз дыбыстарды белгілейтін графемалар әліпбидегі кейбір таңбаларға графикалық жағынан ұқсас келеді. Графемалардың нақты қандай фонеманы бейнелейтінін білмей шатасу көп болады. Мұндай жағдайда студенттерге таңбалармен өте көп жұмыс жасау керек. Қайда жүрсе де үнемі қайталап отырса, жылдам үйренеді. Бұған дейін студенттер қалам мен дәптерге жазып жаттап келді. Ол, кезінде жақсы әдіс болды, әлі де жақсы. Ал қазіргі таңда бұл әдіске көмекші ретінде смартфондарға арналған қосымшаларды пайдалануға болады. Сондықтан біз смартфондардың Android және iOS жүйесінде көне түрік таңбаларын жазуға, үйренуге арналған қосымшаларды ұсынамыз. Мұндай қосымшалар әртүрлі тілдерде өте көп. Дәріс барысында «Android» жүйесі қолдайтын «Бітікчи.app» «Бітіг.app» [12; 13] мобильді қосымшалары таныстырылды. Заманауи технологияны жетік меңгерген жастарға бұл қосымшаларды үйрену қиындық туғызбағаны байқалды. Жоғарыда ұсынылған әдістер графемаларды танытуға арналған бірінші кезең ретінде ұсынылады. Таңбаларды жуан және жіңішкелігіне қарай көзбен оқып жаттауға негізделіп отыр. Әліпбидегі 9 жуан дауыссыз дыбыстар мен 9 жіңішке дауыссыз фонемалардың графемаларын жаттауда біз ұсынған әдістер өте қолайлы болып отыр.

Келесі кезең мәтіндерді жазу және оқуға бағытталған әдіс-тәсілдерге арналады. Білім алушылар таңбалардың түрленуімен қатар фонемалық мәнін айырып қолдануы үшін бұл әдістер өз тиімділігін өте жақсы көрсетті. Сонымен «Бітікші» әдісі өте ұтымды ойластырылған практикалық ойын дәрісі болды. Бұл әдіс неге «Бітікші» деп аталды? Әдетте әрбір әдісті атауда оның мәні мен міндетіне орайластырылады. Қазақ түркологиясында ғылыми еңбектер жазып жүрген ғалым Н.Базылханның пікірінше «Бітіг, Бітік» сөзі, байырғы түріктердің «жазу, сызу, жазба, мәтін, хат» деген мағына білдіреді екен [4, 12 б.]. Ал «Бітікші» таңбаларды ойып жазушы, жазатын кісі. Осы сөзді негізге ала отырып аталмыш әдісті «Бітікші» деп атау ұйғарылды.

«Бітікші» әдісінің мақсаты көне түрік таңбаларын жазуға бағыттап, студенттердің Орхон таңбаларында жазылым дағдысын қалыптастыруға негізделді. Бұл кезеңді ұйымдастыру барысында «Ойлан-жұптас» әдісін қолдану арқылы білімгерлер екі кісіден бөлінді. Ойынға қатысушылардың бірі «Бітікші», ал екіншісі «Тонықөк» рөлінде жұмыс істейді. «Тонықөк» есімі көсем, қаған кеңесшісі, мықты қайраткер ретінде жақсы таныс. Бұл әрекет алма-кезек ауыса отырып жасалады. Жұптар, жазылған сөздердің дұрыстығын бірге отырып тексереді. Осылайша өз қателерін түзеп, таңбалау шеберліктері мен жазылым дағдыларын бекітеді. Бұл әдіс арқылы көне түрік таңбаларын оңай әрі ұғынықты түрде алуға болады. Соңғы білім беру технологиялары компьютерге көшкені оқыту әдістеріне үлкен толқын алып келді. Дәстүрлі оқыту технологиясының әдістері жедел жаңаланып, түрленіп, көбейіп отыр. Адамдар ақпарат тасқынымен алысып жатқан цифрлық дәуірде робототехника қарыштап дами бастады. Келешекте ұстаздардың қатарын роботтар толықтыруы әбден мүмкін. Бұл ғылыми-техникалық төңкеріске оқытушы бүгіннен дайын болуы тиіс. Қазіргі таңда тілдерді оқып үйрену тек дәстүрлі оқылым, жазылым, айтылым дағдыларын ғана емес, сонымен қатар онлайн сөздіктер, автоматты

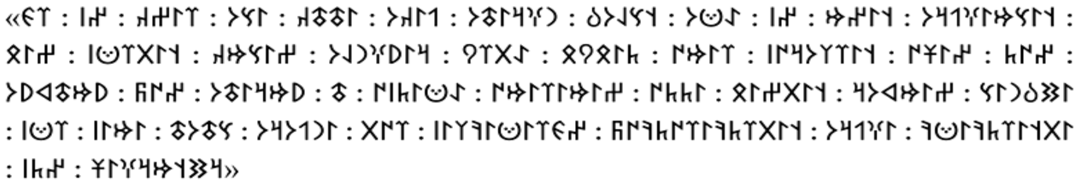
аударма бағдарламаларында да жүргізіледі. Тіл үйрену платформалары және тілді практика жасау үшін әлеуметтік желілер сияқты цифрлық біліктілікті дамытуға, мәліметтер жиынтығын терең зерттеуге және кәсіби тәжірибеде технологиялық инновацияларды қолдануға бағытталған жаңа пәндермен толықтырылады [7, 211 б.].

«Көне түрік тілі» элективті курсын оқыту барысында академик Ф.Оразбаеваның қазақ тілін оқытуда ұсынған «оқылым», «жазылым» ғылыми ұғымдары «оқу», «жазу» дағдылары түсінігімен тең қолданылады. Тілші-ғалым ұсынған ғылыми ұғымның мазмұны «оқу», «жазу» мәнінен тереңірек екендігін айта өткіміз келеді [9, 300-б.]. Келесі үшінші кезең студенттердің оқылым дағдысын қалыптастыруға негізделген әдіспен жүргізілді. Бұл әдіс атауын шартты түрде «Күлтегіннен өсиет хат» (1-сурет) деп атауды жөн көрдік. Күлтегін көне түрік тарихындағы есімі әйгілі қолбасшы. Ғұмырын өз халқының тыныштығы мен жақсы өмірі үшін ат үстінде өткізген қаһарман. Дәріске күні бұрын көне түрік жазуымен таңбаланған хат әзірленді. Мақсат – көне түрік мәтінін оқуға баулу. Бірнеше қатардан тұратын мәтін топ студенттеріне бір-бір қатардан үлестірілді. Тапсырма бойынша хат жолдарын кириллица жазуына транскрипциялау. Алғашында мәтін қарапайым, студенттерге сөйлем контекстіне қарап оқуға мүмкіндік беретіндей жеңіл болғаны дұрыс. Сонымен қатар таңбалану бағыты да солдан оңға жазылған [2, 163 б.]. Студенттер оқылым дағдыларын арттыратын хат мәтіні оңнан солға қарай таңбаланып, мәтіннің мазмұны рухты сарында, ежелгі түріктердің заманынан жеткен көне мұра іспеттес болды.

Студенттер әр хатты қызығушылықпен оқуға ұмтылып, құпиясын ашуға тырысты. Тіпті әр дәрісте өсиет хат оқуды сұрайтын студенттер болды. Бұл әдіс өзіне артылған үмітті толық ақтай алды деп ойлаймыз. Хаттардың авторын алмастырып отыруға да болады. Тек мәтіннің көне түрік графемалармен жазылғаны маңызды. Бұл өсиет хаттар таңбаларды білімгерлердің есте сақтау қабілетін жеделдетуге және жылдам оқу қабілетін шыңдауға мүмкіндік береді.

1 сурет – «Күлтегіннен өсиет хат» әдісін өткізу [14, 104 б.]

Мысал үшін мынадай хат болды: (солдан оңға қарай оқылады)



Өсиет хаттың кириллица нұсқасы: «Егер сен қазір осы хатты оқып отырған болсаң, онда сен менің ұрпағымсың. Біз, сендердің қамсыз, ұланғайыр жерде бейбіт өмір сүрулерің үшін түн ұйықтамай, күн отырмай ат үстінде өміріміз өтті. Біздің рухымыз сынбады. Сендер, есімі тұтас Еуропаны дүр сілкіндірген Көктүріктердің ұрпағы екендіктеріңді естен шығармаңдар».

«Күлтегін бабаң»

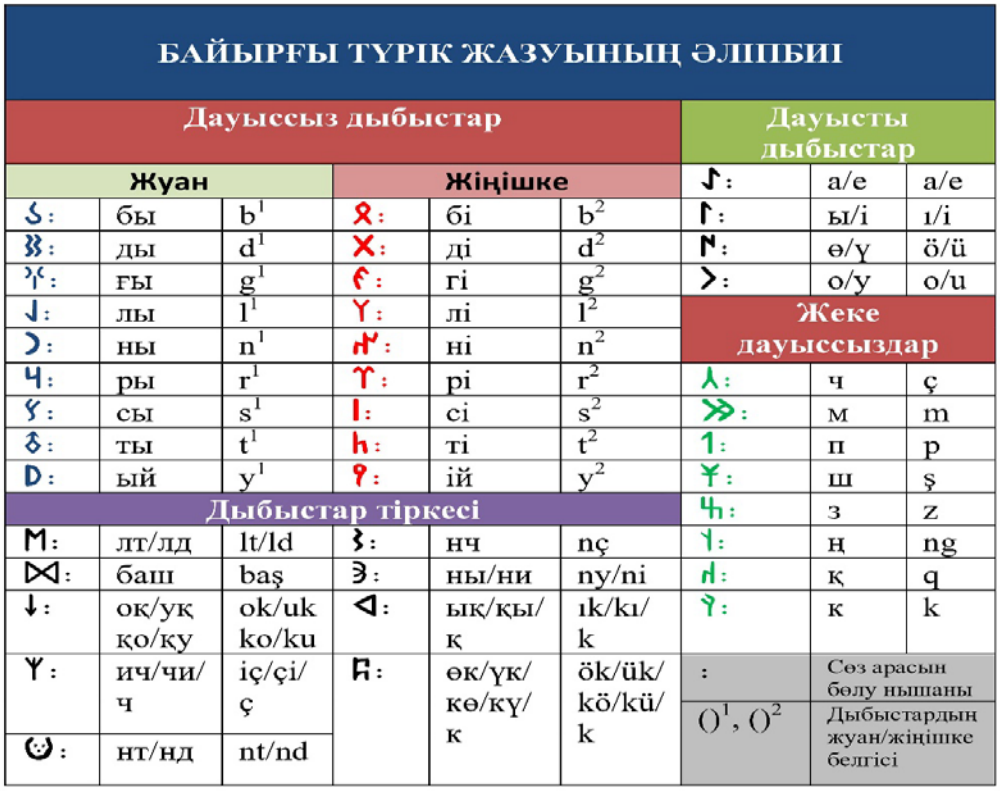
Филология студенттері шығармашылыққа жақын келеді. Олар түрлі авторлардың көркем-әдеби туындыларын, түрлі жанрлардағы еңбектерді оқиды. Филологтың кітапты көп оқып, сөз саптауға бейім болғаны орынды. Байырғы түрік қаһармандарының еңбектері күні бүгінге дейін өз құндылығын жойған жоқ. Сол себепті филолог-студенттерді жазуға баулу қажет. Мұндай құзыретті қалыптастыруға септесетін «Шығармашыл шәкірт» әдісі студенттердің жазылым дағдысын дамытуға бағытталды. Практи-

калық дәрістердің арасында қысқа мазмұнды түрлі жанрда шығармашылық жұмыстар жазу тапсырылды. Мұнда көлеміне нақты шарт қойылмады. Бастысы жазба жұмысы тек көне түрік жазуымен өткізілді. Студенттер көне түрік жазуының грамматикалық ерекшеліктері мен талаптарын сақтауға тиіс. Дауысты дыбыстар мен дауыссыз дыбыстардың графемаларын жаттау және дұрыс қолдану жүйесін меңгеруде өзіндік үлес қосқан әдістің берері мол болды. Әдетте, мұндай тапсырмалар дәріс үстінде орындалды. Жазылған жұмыстарды студенттер бір-бірімен алмасып, сынып алдында оқиды. Бірі жазуға дағдыланса, келесі студент оқу шеберлігін арттырады. Өз кезегінде бұл әдіс екі бірдей міндетті орындайды. Сонымен қатар, БӨЖ тапсырмасы ретінде үй тапсырмасына аталған әдісті қолдануға болады. Мұндай жағдайда жұмыстар компьютерде теріліп, ұстаздың электронды поштасына жіберіледі.

Жоғарыда атап өткеніміздей, көне түрік тілінің әліпбиін үйрену барысында таңбаларды қазақ тілінің фонетикалық үндесімінде дыбыстаудың маңыздылығын өз тәжірибемізден білдік. Нәтижесінде белгілі ғалымдар Ә.Жүнісбеков [6, 158 б.], М. Жоласбеков [5, 23 б.], О. Бекжанның [7, 15 б.] ғылыми-әдістемелік негіздемесіне сүйене отырып таңбаларды дыбыстаудың жаңа әдістемесі әзірленді. Тиімділігін нақтылау мақсатында студенттерге эксперименталды тәжірибеде бақыланды.

Нәтижесінде студенттер бұған дейінгі ғалым В.Томсеннің «–[1]» және «–[2]» [3, 337 б.] нұсқасынан анағұрлым тез, әрі оңай игерді. В.Томсен әдістемесі, ежелгі ескерткіштердегі түпнұсқа жазуды зерттеуші ғалымдардың оқуы үшін жасалған халықаралық нұсқаулық ретінде биік бағалаймыз. Ал, әліпбиді оқыту барысында бүгінге дейін ғалым-ұстаздар әртүрлі әдістеме ұстанып келеді. Білімгерлерге көне түрік әліпбиін меңгертуге арналған жаңа әдіс «Орхон жазуының немесе Көне түрік тілінің әліпбиін дыбыстаудың оңтайлы нұсқасы» (2-сурет) аталып ұсынылды [9, 94-95 бб.].

2 сурет – Орхон жазуының немесе Көне түрік тілінің әліпбиі [10, 95 б.]

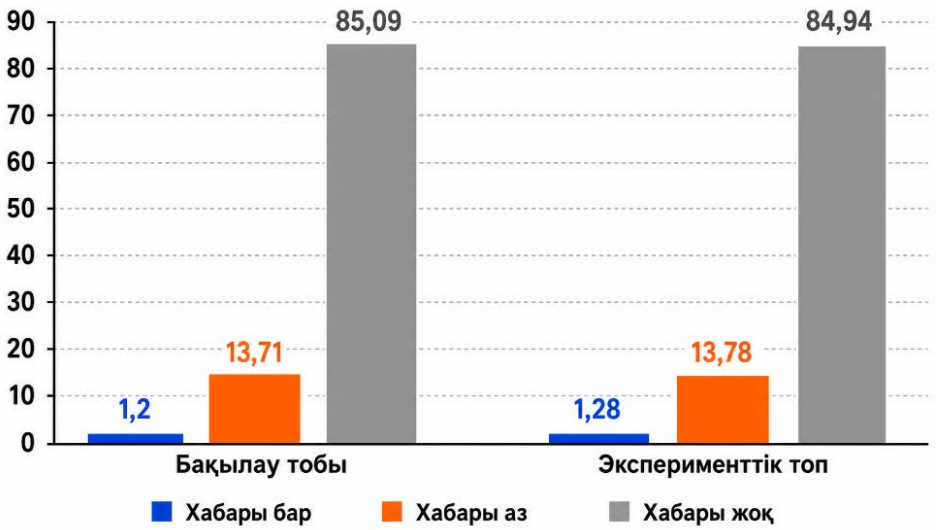


Әліпбиді үйретудің жаңа әдісі білімгерлердің таңбаларды жылдам меңгеру үдерісін едәуір алға жылжытты. Көне түрік жазуының жуан-жіңішке жүйесіндегі графемаларды оңай айыруға өз септігін тигізді. Көне түрік әліпбиін жаттауға өте ықпалды болды деп айтуға толық негіз бар. Көне түрік әліпбиіндегі дауыссыз дыбыстардың жуан-жіңішке графемаларын дұрыс айыру, көне түрік таңбаларында сауатты таңбалау, жазудың емлелік ережесін бұзбай жазу әдістемесін ұсыну барысында эксперименттік жұмыстар қолданылды. Әр кезең эксперименттік талаптарға сай орындалды.

Анықтаушы кезеңде тәжірибелік зерттеу нысаны ретінде таңдалған «бақылау» және «эксперименттік» топ анықталды. Зерттелуші нысан ретінде филология білім беру бағдарламасында оқитын 2 және 3-курс білімгерлері таңдалды. Барлық студенттердің алған білімі мен таңбаларды жазу, оқу дағдыларының деңгейін анықтау мақсаты қойылды. Студенттердің көне түрік жазуының зерттелуінен және әліпбиден қандай ақпараты бар екені тексерілген болатын. Курстық эксперимент болғандықтан, эксперимент нәтижелерін қысқартып алып отырмыз.

Екі топтың (бақылау, эксперименттік) студенттеріне бірдей сұрақтар мен уақыт беріліп, тең дәрежедегі жағдай қарастырылды. Бұл 2 кезеңнен тұратын «портфолио» әдісі арқылы сарапталды. 1-кезең курс басталған сәтінен, 2-кезең соңғы дәрісте өткізілді. 1-кезеңде алынған сауалнама нәтижесі (3-сурет) диаграммалардағы көрсеткіштерді анықтады.

3 сурет – Анықтаушы эксперимент сауалнамасының нәтижесі [14, 133 б.]
(Теориялық сұрақтар бойынша көрсеткіш)



Жоғарыдағы көрсеткіштерге сәйкес, зерттелуші нысанның бақылау тобы, теориялық сауалдар бойынша білім деңгейі келесідей көрсеткішке ие болды. Сыналушылардың 1,20% хабары бар, 13,71% хабары аз, 85,09% мүлдем хабары жоқ болып шықты. Ал, эксперименттік топтың 1,28% хабары болса, 13,78% хабары аз, 84,94% еш хабары жоқ екендігі анықталды. Айырма («В» – бақылау тобы, «Е» – эксперименттік топ) В>Е 0.8%, В>Е 0.7%, В>Е 0.15% процентті көрсетіп тұр. Екі нысанның білім деңгейлері шамалас екендігін математикалық өлшеу айқындады.

Жоғарыдағы көрсеткіштер анықтағандай, білім алушылардың көне түрік тілі курсы бойынша білімі өте төмен. Студенттердің көне түрік тілі бойынша білімдерін жоғарылатудың арнайы ұсынылып отырған әдістемесін енгізу арқылы алдын ала болжанған нәтижеге қол жеткізуге ден қойылды. Қалыптастырушы эксперимент кезеңінде эксперименттік топ білімгерлеріне педагогикалық зерттеу жұмысымыздың негізі болған модель ұсынылды.

Қалыптастырушы кезеңде теориялық білімді шыңдауға арналған «Блиц сұхбат», «Ойна-құрастыр-топтас» және т.б. ойын-сабақтары, оқылым дағдысын қалыптастыруға арналған «Күлтегіннен өсиет хат», «Тонықөк аманаты» және т.б. әдістер тиімділігін көрсетті. Сонымен қатар жазылым дағдысын дамытуға бағытталған Сонымен қатар жазылым дағдысын дамытуға бағытталған «Шығармашыл шәкірт», «Бітікші» және т.б. әдістер табысты болды деп айта аламыз. Математикалық сандық көрсеткіштер, өз үлес салмағын ұсынылып отырған әдістердің тиімділігіне қосты. Көне түрік тіліндегі дауыссыз дыбыстардың жуан және жіңішке графемаларын оқытудың тиімді әдістерінің нәтижелері (2, 3-кесте) тестілеу арқылы, жазба жұмыстары негізінде анықталды. Ұсынылған әдістер өз тиімділігін көрсетті. Әрбір ұсынылған интербелсенді әдістер студенттердің оқылым, жазылым дағдыларын жақсы дамытты.

2 кесте – Таңбалау қабілеті мен дағдыларын қалыптастыру деңгейіне бақылау жүргізу

№	Мәтін жазуда жіберілген қателіктердің сипаты	«Қанағаттанарлық»	«Жақсы»	«Өте жақсы»
1.	Дауыссыз дыбыстардың жуан/жіңішке формасын меңгеру деңгейі	31,2%	63,61%	5,19%
2.	Дыбыстардың сөз жасаудағы ережелерін білуі	28,23%	63,58%	8,19%
3.	Графемалардың графикалық кескінін таңбалау дағдысы	10,35%	51,55%	38,10%
4.	Дыбыстар тіркесін қолдана білу білігі	34,88%	55,95%	9,17%
	Орта көрсеткіші:	26,16	58,69	15,15

3 кесте – «Google Forms» тест
(Ескерту: барлық көне түрік жазулары солдан оңға оқылады. Кесте қысқартылып алынды.)

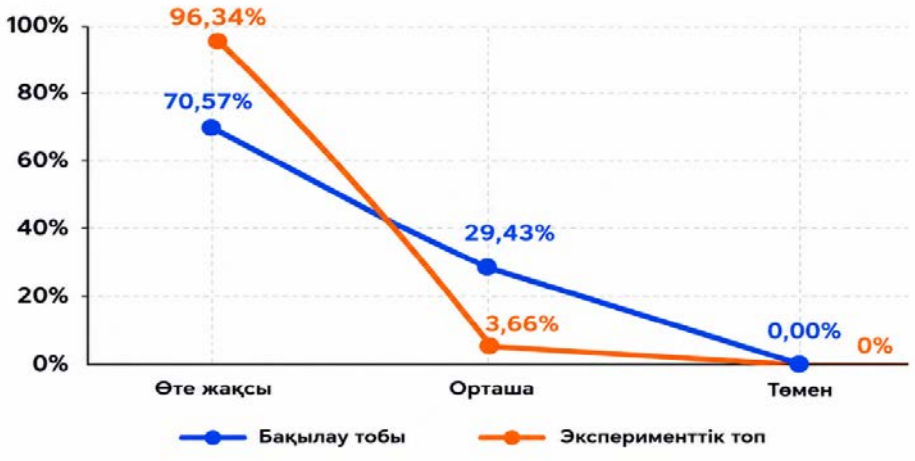
№	Студенттің білімін анықтау	Білім деңгейінің көрсеткіштері		
		Қате нұсқа	Қате нұсқа	Дұрыс нұсқа
1	2	3	4	5
1.	Көне түрік әліпбиінде жазылған сөйлемнің дұрыс аудармасын көрсетіңіз. 𐰋𐰃: 𐰉𐰍𐰗: 𐰋𐰇: 𐰴𐱃𐰉𐰖𐰃𐰢: 𐰇𐰍𐰚 : 𐰚𐰚: 𐰚𐰉𐰚𐰉: 𐰚𐰗1 : 𐰚𐰽: 𐰚): 𐰚𐰗	Менің оқуым өте қызық болады. Киім, қалам, дәптерім, сөмкем өте әдемі.	Мен отбасымызбен алысқа барғанды өте ұнатамын. Әкем, анам, әпкем, ағам, мен қыдырамыз.	Менің отбасымда алты кісі бар. Әкем, анам, ағам, әпкем, інім, мен.
		8,51%	8,91%	82,58%
2.	Көне түрік тіліндегі антоним сөздерді белгілеңіз.	: 𐰗𐰉𐰗: 𐰋𐰆 : 𐰇𐰉𐰚: 𐰚𐰇	: 𐰴𐰽𐰉𐰆: 𐰆𐰉𐰚𐰴 𐰗𐰉𐰉𐰖: 𐰗𐰇𐰆	𐰚𐰇𐰉𐰆: 𐰚𐰇𐰆 : 𐰴𐰋𐰚: 𐰚
		10,73%	10,32%	78,95%
3.	«𐰸𐰖: 𐰚𐰗𐰇𐰆𐰇» сөздерінің дұрыс транскрипциясын көрсетіңіз.	Ösken jer	Üsiken jır	Ötüken jer
		6,21%	9,81%	83,98%
4.	«Ertis ügüzüg» (Ертіс өзені) сөздерінің дұрыс таңбаланған нұсқасын көрсетіңіз.	𐰇𐰆𐰚𐰇𐰉𐰸𐰇𐰢	𐰆𐰸𐰢𐰆𐰗𐰇𐰚𐰇𐰢	𐰢𐰇𐰚𐰇𐰢𐰆𐰗𐰸
		8,55%	1,01%	90,44%
5.	«𐰚𐰉𐰽» : «𐰇𐰆𐰚𐰚« » :𐰗𐰖𐰇» : «𐰴𐰚𐰽» сөздерінің дұрыс аудармасын көрсетіңіз.	Маған, мында, лайым, оқыл	Мегек, мана, лайым, оқыл	Еңбек, менің, елім, озат
		7,11%	7,12%	85,77%
6.	«Менің арманым көп. Алдыма қойған мақсаттарыма жетемін деп ойлаймын. Ол үшін көп еңбек етемін» сөйлемдерінің көне түрік таңбаларындағы дұрыс нұсқасын көрсетіңіз.	𐰋𐰽 𐰆𐰇𐰚𐰴𐰋𐰴 𐰇𐰍𐰚 𐰚𐰇𐰚𐰇 𐰗𐰖𐰇 𐰚𐰇𐰉𐰇 𐰋𐰇𐰇𐰴𐰴𐰋𐰚 𐰚𐰇𐰆𐰚 : 1𐰇𐰇 1X 𐰚𐰇𐰚𐰋𐰸 𐰆𐰇𐰴𐰽𐰋 𐰋𐰇𐰚𐰇𐰇	𐰚𐰇𐰉𐰇 𐰋𐰽 𐰆𐰇𐰚𐰴𐰋𐰴 1𐰇𐰇 : 𐰆𐰇𐰴𐰽𐰋 𐰋𐰇𐰚𐰇𐰇: 𐰗𐰖𐰇 1𐰇𐰇 𐰇𐰍𐰚 𐰋𐰇𐰚𐰇𐰇𐰴𐰴𐰋𐰚 𐰚𐰇𐰚𐰋𐰸 1X 𐰚𐰇𐰚𐰋𐰸 𐰚𐰆𐰇𐰆	𐰋𐰚𐰇𐰇 1𐰇𐰇 𐰚𐰆𐰇𐰆𐰇 𐰇𐰍𐰚 𐰋𐰚𐰇𐰋𐰴𐰴𐰖𐰚 𐰆𐰇𐰴𐰽𐰋 𐰋𐰽 𐰆𐰇𐰚𐰴𐰋𐰴 1X 𐰚𐰇𐰚𐰋𐰸 𐰚𐰇𐰚𐰋 𐰗𐰖𐰇 1𐰇𐰇 𐰚𐰇𐰇𐰇
		15,36%	3,23%	81,41%
	Орта көрсеткіші:	8,25%	5,97%	85,78%

Білімгерлердің өз арасында көне түрік жазуымен хат алмасуына бағытталған түрлі әдістер енгізілді. Соның бірі топтың ортақ WhatsApp чатында Орхон жазуымен хабарлама жазу дәстүрі енгізілді. Бұл әдіс өз кезегінде қызықты болып, студенттердің оқылым дағдысын еселей түсті. Таңбаларды смартфонда жазу үшін Битикчи.app қосымшасы қолданылды.

Қорытынды эксперимент кезеңі. Бақылау тобы мен эксперименттік топтың «Көне түрік тілі» элективті курсын меңгеруі бойынша сауалнама. Динамикалық өсу көрсеткіштерін математикалық талдауға зер салып қарайық.

Пән мазмұнының құрылымы мен моделінің қорытындысы ретінде «Портфолио» әдісінің 2-кезеңі өткізілді (4-сурет). Тәжірибелік-эксперименттің қорытындысы ретінде сараланған сауалнама барысында анықтаушы экспериментте анықталған теориялық білім мен білімгерлердің «Көне түрік тілі» элективті курсына қанағаттану деңгейін салыстыру басты назарда болды.

4 сурет – Теориялық сұрақтар бойынша білім нәтижесі. [14, 133 б.]
(Қорытынды эксперимент)



Теориялық білім деңгейін сараптауға арналған 4-суретте «Бақылау тобы» студенттерінің 70,57% «Өте жақсы» білім көрсеткішіне ие болған. 29,43% «Орташа» білім деңгейін көрсетсе, «Төмен» жауап берген студент болмады. Бұл көрсеткіштер өте жақсы жетістік деп айтуға лайықты. Ал, «Эксперименттік топ» көрсеткіштер 96,34% «Өте жақсы», 3,66% «Орташа», 0,0% «Төмен».

Қорытынды эксперимент мәліметтерінің сипаттамалық статистикалық нәтижелері бойынша «Бақылау тобы» студенттерінің 70,57%-ы «өте жақсы», 29,43%-ы «орташа» нәтиже көрсетті, ал «төмен» білім деңгейіндегі студенттер үлесі 0,0%-ды құрады. Студенттердің пәнді меңгеру деңгейі 1,20%< 70,57% өсіп, 69,37% өте жақсы жауап берген, орташа білімділер 13,71%< 29,43% көбейіп, 15,72% көтерілген. Ал, төмен нәтиже жинағандар 85,09%> 0,0% дейін кеміген. Енді дәл осы жағдайды «Эксперименттік топта» талдап көрсек. Мұндағы сандық көрсеткіштерге сүйенсек, біршама өзгеше, жоғары екені байқалады. Сонымен, «Эксперименттік топтың» 96,34%-ы өте жақсы жауап берсе, 3,66% орташа білім деңгейін көрсете алған. Ал, төмен көрсеткішке ие студент мүлде болмаған. Пәнді оқытудың жаңа әдістемесі негізінде болжанған нәтиженің орындалғанын анық көреміз. Өте жақсы білетін студенттердің үлесі 1,28%< 96,34% артқан, нәтижесі 95,06% білім көтерілген. Ал, орташа білімгерлер 13,78%> 3,66% азайып, 10,12% кеміген. Анықтаушы экспериментте 84,94% төмен көрсеткіш көрсеткен студенттер тақырыпты жақсы игеріп, курсты жақсы меңгерген.

«Көне түрік тілі» элективті курсын оқытудың жаңа әдістемесінің тиімділігін «Бақылау тобы» мен «Эксперименттік топ» үлгерімі негізінде салыстырып өтсек. Қорытынды эксперимент көрсеткендей, теориялық білім мен практикалық дағдыларының қалыптасу көрсеткіштері екі топта әртүрлі болды. Эксперимент ережесіне сай «Бақылау тобы» дәстүрлі әдіс-тәсілдермен курсты меңгерді. Ал, «Эксперименттік топ» жаңа, заманауи оқыту технологияларымен білім алған болатын. Нәтижесінде («В» – бақылау тобы, «Е» – эксперименттік топ) өте жақсы білім көрсеткен студенттердің үлесі В<Е 25,77% көрсетіп, «Эксперименттік топ» жоғары нәтижеге ие болды. Ал, орта білім деңгейіндегі студенттер үлесі В>Е 25,77% көрсетіп, «Бақылау тобының» орта білімділер үлесін арттырды. Эксперименттік тәжірибе нәтижесі негізінде, жаңадан ұсынылған әдістеменің тиімділігі жоғары екені анықталды. Бақылау және эксперименттік топтардың қорытынды нәтижелерін салыстыру сипаттамалық статистика негізінде жүргізілді. Бақылау тобында «өте жақсы» нәтиже көрсеткен білім алушылардың үлесі 70,57%-ды, ал эксперименттік топта 96,34%-ды құрады. Екі топ арасындағы айырмашылық 25,77 пайыздық тармақ болды. Сонымен қатар бақылау тобындағы «орташа» нәтиже 29,43%-ды құраса, эксперименттік топта бұл көрсеткіш 3,66%-ға дейін төмендеді. Осы көрсеткіштер эксперименттік топ нәтижелерінің бақылау тобына қарағанда жоғары болғанын көрсетеді.

Ұсынылған «–ы/–і» тәсілі В. Томсен енгізген дәстүрлі «–1/–2» айырым белгілерін алмастыруға бағытталмайды. «–1/–2» жүйесі түркологиялық транскрипцияда жуан және жіңішке дауыссыз графемаларды ғылыми тұрғыдан ажыратудың қалыптасқан тәсілі ретінде сақталады. Ал «–ы/–і» тәсілі қазақтілді білім алушылардың графемалардың фонетикалық ерекшелігін қабылдауын жеңілдететін дидактикалық құрал ретінде қолданылды. Эксперименттік топтың қорытынды нәтижесінің 96,34%-ға жетуі және бақылау тобындағы 70,57% көрсеткішпен салыстырғанда 25,77 пайыздық тармаққа жоғары болуы ұсынылған интербелсенді оқыту кешені қолданылған топтың жалпы нәтижесінің жоғары болғанын көрсетеді. Дегенмен бұл айырмашылықты тек «–ы/–і» тәсілінің жеке әсері ретінде түсіндіруге болмайды, өйткені эксперименттік топта аталған тәсілмен қатар басқа интербелсенді және цифрлық әдістер де кешенді түрде қолданылды.

Талқылау. Зерттеу нәтижелері көне түрік тіліндегі дауыссыз дыбыстардың жуан және жіңішке графемаларын оқытуда дәстүрлі түсіндіру тәсілдерін интербелсенді, тәжірибелік және цифрлық әдістермен ұштастырудың тиімді екенін көрсетті. Анықтаушы эксперимент барысында бақылау және эксперименттік топтардағы білім алушылардың бастапқы білім деңгейлері шамалас болған. Бақылау тобында білім алушылардың 85,09%-ы, ал эксперименттік топта 84,94%-ы көне түрік тілі мен әліпбиі туралы төмен білім деңгейін көрсеткен. Бұл көрсеткіштер екі топтың бастапқы жағдайының бір-біріне жақын болғанын және кейінгі нәтижелерді салыстыруға мүмкіндік бергенін аңғартады.

Қорытынды эксперимент нәтижесінде екі топтың да білім деңгейі жоғарылағанымен, эксперименттік топтың көрсеткіштері едәуір жоғары болды. Бақылау тобында «өте жақсы» нәтиже көрсеткен білім алушылардың үлесі 70,57%-ды құраса, эксперименттік топта бұл көрсеткіш 96,34%-ға жеткен. Екі топ арасындағы айырма 25,77%-ды құрады. Бұл нәтиже эксперименттік топта қолданылған интербелсенді әдістердің көне түрік графемаларын тану, оларды жуан және жіңішке түрлеріне қарай ажырату, мәтінді оқу және таңбалау дағдыларын қалыптастыруға оң ықпал еткенін көрсетеді.

Ұсынылған «–ы» және «–і» әдістемесінің тиімділігі оның қазақ тілінің табиғи үндесім заңдылығына негізделуімен байланысты. Жуан дауыссыз графемаларды «ы» дауыстысымен, ал жіңішке дауыссыз графемаларды «і» дауыстысымен дыбыстау білім алушыларға таңбалардың фонетикалық ерекшелігін жеңіл ажыратуға мүмкіндік берді. Бұл тәсіл В. Томсен ұсынған «–1» және «–2» халықаралық айырым белгілерін жоққа шығармайды. Керісінше, қазақтілді студенттер үшін сол жүйені түсіндірудің және есте сақтаудың қолайлы қосымша жолы ретінде қызмет етеді. Зерттеу барысында қолданылған «Бітікші», «Күлтегіннен өсиет хат», «Тоныкөк аманаты», «Шығармашыл шәкірт», «Блиц сұхбат», «Ойна-құрастыр-топтас» әдістері білім алушылардың оқу әрекетіне белсенді қатысуына жағдай жасады. «Бітікші» әдісінде студенттердің жұппен жұмыс істеуі, бір-бірінің жазғанын тексеруі

және қателерін өзара түзетуі графемаларды таңбалау дағдысын бекітуге ықпал етті. «Күлтегіннен өсиет хат» әдісі көне түрік мәтіндерін оқуға қызығушылықты арттырып, мәтінді транскрипциялау және оның мазмұнын түсіну қабілетін дамытуға бағытталды. Ал «Шығармашыл шәкірт» әдісі көне түрік жазуымен өз бетінше мәтін құрастыру арқылы жазылым дағдысын қалыптастыруға мүмкіндік берді.

Цифрлық құралдарды пайдалану да оқыту нәтижесіне әсер еткен маңызды факторлардың бірі болды. «Бітікчи.app», «Бітіг.app» мобильді қосымшаларын, авторлық «Old Turkic» қарпін және WhatsApp желісіндегі жазба тапсырмаларын қолдану студенттердің көне түрік таңбаларымен аудиториядан тыс уақытта да жұмыс істеуіне мүмкіндік берді. Мұндай жұмыстар графемаларды үнемі қайталауға, смартфонда таңбалауға және басқа студенттердің жазбаларын оқуға жағдай жасады. Осылайша цифрлық технологиялар дәстүрлі қаламмен жазу тәсілін алмастырған жоқ, оны толықтыратын қосымша оқу құралы ретінде қолданылды. Жазба жұмыстарының нәтижелері білім алушылардың графемаларды меңгеру деңгейінің біркелкі болмағанын да көрсетті. 2-кестеде графемалардың графикалық кескінін таңбалау бойынша «өте жақсы» көрсеткіш 38,10%-ды құрағанымен, дауыссыз дыбыстардың жуан және жіңішке формасын меңгеру бойынша «өте жақсы» нәтиже 5,19%, ал дыбыстар тіркесін қолдану бойынша 9,17% болған. Бұл көрсеткіштер студенттердің таңбаның сыртқы кескінін тануы мен оны орфографиялық және фонетикалық заңдылықтарға сай қолдануы бірдей деңгейде қалыптаспайтынын көрсетеді. Сондықтан графемаларды жаттатумен ғана шектелмей, оларды сөз және сөйлем құрамында қолдануға арналған тапсырмаларды жүйелі түрде көбейту қажет [15].

Google Forms арқылы алынған тест нәтижелерінде дұрыс жауаптардың орташа көрсеткіші 85,78%-ды құрады. Жекелеген тапсырмаларда дұрыс жауаптар 78,95%-дан 90,44%-ға дейінгі аралықта болды. Бұл білім алушылардың көне түрік мәтінін оқу, сөздердің транскрипциясын анықтау, аударманы таңдау және қазіргі қазақ тіліндегі сөйлемдерді көне түрік графикасымен таңбалау дағдыларының қалыптасқанын көрсетеді. Сонымен бірге кейбір тапсырмаларда қате жауаптардың үлесі сақталған. Демек, көне түрік жазуының бағыт тәртібі, жуан-жіңішке графемаларды таңдау және дауысты дыбыстардың түсіріліп жазылуы сияқты мәселелерді қосымша жаттығулар арқылы бекіту қажет.

Алынған нәтижелер интербелсенді әдістердің тиімділігі тек ойын элементтерімен байланысты емес екенін көрсетеді. Олардың негізгі артықшылығы студенттің таңбаны көру, дыбыстау, жазу, оқу, салыстыру және қатесін түзету әрекеттерін бір оқу үдерісінде біріктіруінде. Осындай кешенді жұмыс графемаларды механикалық жаттаудан саналы түрде қолдануға көшуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар зерттеу нәтижелерін бағалауда белгілі бір шектеулер ескерілуі тиіс. Эксперимент филология білім беру бағдарламасының 2 және 3-курс студенттері арасында жүргізілген. Сондықтан алынған нәтижелерді барлық жоғары оқу орындарына бірден жалпылауға болмайды. Болашақ зерттеулерде білім алушылар санын, оқу мерзімін және бағалау өлшемдерін нақты көрсетіп, ұсынылған әдістерді бірнеше жоғары оқу орнында салыстыра сынақтан өткізу қажет [16].

Қорытынды. Зерттеу барысында көне түрік тіліндегі дауыссыз дыбыстардың жуан және жіңішке графемаларын жоғары оқу орнында оқытудың әдістемелік ерекшеліктері анықталды. Жуан-жіңішке графемалардың түркі тілдеріне тән сингармонизм заңымен байланысы қарастырылып, оларды білім алушыларға меңгертудің интербелсенді және практикалық тәсілдері жүйеленді. Педагогикалық эксперимент нәтижелері эксперименттік топта қолданылған интербелсенді, визуалды, цифрлық және тәжірибелік тәсілдер кешенінің оқу нәтижелеріне оң ықпал еткенін көрсетті. Бұл нәтиже ұсынылған әдістемелік модельді көне түрік графемаларын оқыту тәжірибесінде қолданудың перспективалы екенін көрсетеді.

Ұсынылған әдістемелік жүйе бірнеше кезеңнен тұрып, графемаларды таныстыру, оларды жуан-жіңішкелік тұрғыдан ажырату, мәтіндерді оқу және жазу дағдыларын қалыптастыруды кешенді түрде қамтиды. Әсіресе «-ы/і» дыбыстау әдісі, «Бітікші», «Күлтегіннен өсиет хат», «Шығармашыл шәкірт» сияқты авторлық интербелсенді тәсілдер студенттердің танымдық белсенділігін арттырып, оқу үдерісін тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік берді. Сонымен қатар цифрлық ресурстар мен мобильді қосымшаларды пайдалану білім алушылардың қызығушылығын күшейтіп, көне жазуды меңгеру үдерісін жеделдетті [17,18,19].

Қалыптастырушы және қорытынды эксперимент нәтижелері ұсынылған әдістеменің тиімділігін нақты дәлелдеді. Атап айтқанда, бақылау тобымен салыстырғанда эксперименттік топта «өте жақсы» деңгейдегі білім көрсеткіші айтарлықтай жоғары болды, ал «төмен» деңгейдегі көрсеткіш толық жойылды. Бұл көрсеткіштер студенттердің теориялық білімін ғана емес, сонымен қатар практикалық дағдыларының да айтарлықтай дамығанын айғақтайды.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері көне түрік тілін оқытуда дәстүрлі әдістермен қатар заманауи интербелсенді технологияларды үйлестіре қолданудың маңыздылығын көрсетеді. Ұсынылған әдістемелік жүйе студенттердің графемалық сауаттылығын қалыптастырып қана қоймай, олардың тарихи-лингвистикалық ойлау қабілетін дамытуға ықпал етеді. Көне түрік тіліндегі дауыссыз дыбыстардың жуан-жіңішке графемаларын оқытудың бұл әдістемесі жоғары оқу орындарының филология бағытындағы білім беру бағдарламаларында тиімді қолдануға ұсынылды. Болашақта бұл бағыттағы зерттеулерді кеңейтіп, цифрлық оқыту платформаларымен интеграциялау арқылы әдістемелік жүйені одан әрі жетілдіру мүмкіндігі бар.

Мүдделер қақтығысы: Авторлар мүдделер қақтығысының жоқ екенін мәлімдейді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1 **Аманжолов А. Түркі филологиясы және жазу тарихы** [Мәтін] / А. Аманжолов. – Павлодар: С. Торайғыров атындағы ПМУ, 2008. – 151 б.

2 **Аманжолов А.С. Түркі филологиясының негіздері** [Мәтін] / А.С. Аманжолов. – Алматы: Мектеп, 2012. – 344 б.

3 **Томсен В. Дешифровка орхонских и енисейских надписей** [Текст]: перевод с французского: Dechiffrement des inscriptions de l'Orkhon et de l'Ienissei. Notice preliminaire par Vilh. Thomsen / В. Томсен // Записки Восточного отделения Императорского Русского археологического общества / под ред. барона В.Р. Розена. – Т. VIII. – Вып. III-IV. – СПб.: Типография Императорской академии наук, 1894. – С. 323-327. – URL: http://www.orientalstudies.ru/rus/images/pdf/journals/ZVORAO8_1893_189433tomsen.pdf (дата обращения: 10.02.2026).

4 **Базылхан Н. Көне түрік бітіктастары мен ескерткіштері (Орхон, Енисей, Талас)** [Мәтін] / Н. Базылхан. // Қазақстан тарихы туралы түркі деректемелері. – Алматы: Дайк-Пресс, 2005. – Т. 2. – 252 б. + 144 б. жапсырма.

5 **Жолдасбеков М., Сартқожаұлы Қ. Орхон ескерткіштерінің толық атласы** [Мәтін] / М. Жолдасбеков, Қ. Сартқожаұлы. – Астана: Күлтегін, 2005. – 360 б.

6 **Жүнісбек Ә. Қазақ тіл білімінің мәселелері** [Мәтін] / Ә. Жүнісбек. – Алматы: «Абзал-Ай» баспасы, 2018. – 368 б.

7 **Бекжан О.Д. Түркі күлбізік жазба ескерткіштері тілінің семиотика-семантикалық негіздері** [Мәтін] / О.Д. Бекжан. – Алматы: «Қазығұрт», 2015. – 367 б.

8 **Азаматова А.Х., Бекеева Н.Ж., Сәдібеков А. Цифровизация языкового образования в вузе** [Текст] / А.Х. Азаматова, Н.Ж. Бекеева, А. Сәдібеков // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2024. – № 3 (133). – Б. 206-220. https://doi.org/10.47526/2024-3/2664-0686.87.

9 **Оразбаева Ф.Ш. Тілдік қатынас** [Мәтін] / Ф.Ш. Оразбаева. – Алматы: «Ан Арыс» баспасы, 2019. – Т. 2. – 584 б.

10 **Сәдібеков А. Орхон әліпбиі графемаларын дыбыстаудың оңтайлы нұсқасы** [Мәтін] / А. Сәдібеков // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2023. – № 2 (128). – Б. 79-100.

11 **Aydın M. Eski Türk Yazıtlarında Alın Yazısı ve Bunun Dinî Anlamı Üzerine Notlar** [Text] / M. Aydın // Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi. – Türkiye, 2024. – Bahar-Mart. – Sayı 109. – S. 139-147. https://doi.org/10.60163/tkhcbva.1414720.

12 **«Бітікчи.app» мобильді қосымшасы** [Электрондық ресурс]. – Google Play, 10.04.2019. – URL: https://play.google.com/store/apps/details?id=dev.newnomads.bitigci (жүгінген күні: 10.02.2026).

13 **«Бітіг.app» мобильді қосымшасы** [Электрондық ресурс]. – Google Play, 10.04.2019. – URL: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.blogspot.newnomadsdev.bitig (жүгінген күні: 10.02.2026).

14 **Садибеков А.К. Жоғары оқу орындарда көне түрік тілін оқыту әдістемесі** [Мәтін]: философия докторы (PhD) ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация: 6D011700 – қазақ тілі мен әдебиеті / А.К. Садибеков; Қ.А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті. – Түркістан, 2025. – 193 б.

15 **Chen H. On the Authorship of the Old Turkic Inscriptions** [Text] / H. Chen // Journal of the Royal Asiatic Society. – 2020. – Vol. 30. – No. 4. – P. 707-719. https://doi.org/10.1017/S1356186320000164.

16 **He C. On the Discovery and Interpretation of Overcounting in Orkhon Inscriptions** [Text] / C. He // Journal of the Royal Asiatic Society. – 2023. – Vol. 33. – No. 2. – P. 461-475. https://doi.org/10.1017/S1356186322000256.

17 **Tautz D., Sprenger D.A., Schwaninger A. Evaluation of Four Digital Tools and Their Perceived Impact on Active Learning, Repetition and Feedback in a Large University Class** [Text] / D. Tautz, D.A. Sprenger, A. Schwaninger // Computers & Education. – 2021. – Vol. 175. – Article 104338. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104338.

18 **Haleem A., Javaid M., Qadri M.A., Suman R. Understanding the Role of Digital Technologies in Education: A Review** [Text] / A. Haleem, M. Javaid, M.A. Qadri, R. Suman // Sustainable Operations and Computers. – 2022. – Vol. 3. – P. 275-285. https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004.

19 **Pikhart M., Al-Obaydi L.H. Potential Pitfalls of Online Foreign Language Teaching from the Perspective of University Teachers** [Text] / M. Pikhart, L.H. Al-Obaydi // Heliyon. – 2023. – Vol. 9. – No. 2. – Article e13732. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13732.

REFERENCES:

1 **Amanzholov A. Turki filologiyasy zhane zhazu tarihy** [Turkic philology and history of writing]. Pavlodar, S. Toraighyrov PSU, 2008, 151 p. (In Kazakh)

2 **Amanzholov A.S. Turki filologiyasynyn negizderi** [Fundamentals of Turkic philology]. Almaty, Mektep, 2012, 344 p. (In Kazakh)

3 **Thomsen V. Deshifrovka orhonskih i enisejskih nadpisej** [Decipherment of the Orkhon and Yenisei inscriptions]. *Zapiski Vostochnogo otdeleniya Imperatorskogo Russkogo arheologicheskogo*

obshhestva, 1894, vol. VIII, iss. III–IV. Available at: http://www.orientalstudies.ru/rus/images/pdf/journals/ZVORAO_8_1893_1894_33_tomsen.pdf (accessed 10 February 2026). (In Russian).

4 **Bazylhan N. Kone turik bitiktastary men eskertkishteri (Orhon, Enisei, Talas)** [Old Turkic inscriptions and monuments (Orkhon, Yenisei, Talas)]. Kazakstan tarihy turaly turki derektemeleri, Almaty, Daik-Press, 2005, vol. 2, 252 p. + ill. 144 p. (In Kazakh)

5 **Zholdasbekov M., Sartkozhauly K. Orhon eskertkishterinin tolyk atlasy** [Complete atlas of Orkhon monuments]. Astana, Kultegin, 2005, 360 p. (In Kazakh)

6 **Zhunisbek A. Kazak til biliminin maseleleri** [Problems of Kazakh linguistics]. Almaty, Abzal-Ai, 2018, 368 p. (In Kazakh)

7 **Bekzhan O.D. Turki kulbizik zhazba eskertkishteri tilinin semiotika-semantikalyk negizderi** [Semiotic and semantic foundations of the language of Turkic written monuments]. Almaty, Kazygurt, 2015, 367 p. (In Kazakh)

8 **Azamatova A.H., Bekeeva N.Zh., Sadibekov A. Cifrovizaciya yazykovogo obrazovaniya v vuze** [Digitalization of language education at university]. *Yasawi Universitetinin Habarshysy*, 2024, no. 3 (133), pp. 206-220. (In Russian)

9 **Orazbaeva F.Sh. Tildik katynas** [Language communication]. Almaty, An Arys, 2019, vol. 2, 584 p. (In Kazakh)

10 **Sadibekov A. Orhon alipbii grafemalaryn dybystaudyn ontaily nuskasy** [An optimal version of pronouncing the graphemes of the Orkhon alphabet]. *Yasawi Universitetinin Habarshysy*, 2023, no. 2 (128), pp. 79-100. (In Kazakh)

11 **Aydın M. Eski Türk Yazıtlarında Alın Yazısı ve Bunun Dinî Anlamı Üzerine Notlar** [Notes on destiny in Old Turkic inscriptions and its religious meaning]. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 2024, no. 109, pp. 139-147. https://doi.org/10.60163/tkhcbva.1414720. (In Turkish)

12 **Bitikci.app mobil'di kosymshasy** [Bitikci.app mobile application]. Google Play, 2019. Available at: https://play.google.com/store/apps/details?id=dev.newnomads.bitigci (accessed 10 February 2026). (In Kazakh)

13 **Bitig.app mobil'di kosymshasy** [Bitig.app mobile application]. Google Play, 2019. Available at: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.blogspot.newnomadsdev.bitig (accessed 10 February 2026). (In Kazakh)

14 **Sadibekov A.K. Zhogary oku oryndarda kone turik tilin okytu adistemesi** [Methods of teaching the Old Turkic language in higher education]. PhD thesis, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University. Turkestan, 2025, 193 p. (In Kazakh)

15 **Chen H. On the authorship of the Old Turkic inscriptions.** *Journal of the Royal Asiatic Society*, 2020, vol. 30, no. 4, pp. 707-719. https://doi.org/10.1017/S1356186320000164.

16 **He C. On the Discovery and interpretation of overcounting in Orkhon inscriptions.** *Journal of the Royal Asiatic Society*, 2023, vol. 33, no. 2, pp. 461-475. https://doi.org/10.1017/S1356186322000256.

17 **Tautz D., Sprenger D.A., Schwaninger A. Evaluation of four digital tools and their perceived impact on active learning, repetition and feedback in a large university class.** *Computers & Education*, 2021, vol. 175, art. 104338. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104338.

18 **Haleem A., Javaid M., Qadri M.A., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: a review.** *Sustainable Operations and Computers*, 2022, vol. 3, pp. 275-285. https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004.

19 **Pikhart M., Al-Obaydi L.H. Potential Pitfalls of Online Foreign Language Teaching from the Perspective of University Teachers.** *Heliyon*, 2023, vol. 9, no. 2, art. e13732. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13732

Жіберілген күні: 27 шілде 2026 ж. **Қабылданған күні:** 25 тамыз 2026 ж.
Жарияланған күні: 30 қыркүйек 2026 ж.

Авторлар туралы мәліметтер:

Сәдібеков Асқат Кеңесұлы – PhD, қауымдастырылған профессор м.а., Өнер, медиа және дизайн факультеті, Журналистика кафедрасы, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Қазақстан Республикасы, 161200 Түркістан қ., Б. Саттарханов даңғ. 29В, тел.: +77716986661, e-mail: askat.sadibekov@ayu.edu.kz.*

Дүйсембекова Зерде Мұратбекқызы – PhD, қауымдастырылған профессор м.а., Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Филология факультеті, Қазақстан Республикасы, 161200 Түркістан қ., Б. Саттарханов даңғ. 29В, тел.: +77714898907, e-mail: zerde.duisembekova@ayu.edu.kz.

Садыкова Айгүл Дөненбайқызы – Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті Ғылыми басылымдар бөлімінің басшысы, Қазақстан Республикасы, 161200 Түркістан қ., Б. Саттарханов даңғ. 29В, тел.: +77058980217, e-mail: aigul.sadikova@ayu.edu.kz.

Абиден Аксункар Нуридинкызы – PhD докторант, 8D02305 – «Әдебиеттану» ББББ, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 050000 Алматы қ., тел.: +77051544545, e-mail: adiben@mail.ru.

Садибеков Аскат Кенесович – PhD, и.о. ассоциированного профессора, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, факультет искусства, медиа и дизайна, кафедра журналистики, Республика Казахстан, 161200 г. Туркестан, просп. Б. Саттарханова 29В, тел.: +77716986661, e-mail: askat.sadibekov@ayu.edu.kz.*

Дуйсембекова Зерде Муратбековна – PhD, и.о. ассоциированного профессора, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, факультет филологии, Республика Казахстан, 161200 г. Туркестан, просп. Б. Саттарханова, 29В., тел.: +77714898907, e-mail: zerde.duisembekova@ayu.edu.kz.

Садыкова Айгуль Доненбаевна – руководитель отдела научных изданий. Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, Республика Казахстан, 161200 г. Туркестан, просп. Б. Саттарханова 29В, тел.: +77058980217, e-mail: aigul.sadikova@ayu.edu.kz.

Абиден Аксункар Нуридинкызы – PhD докторант ОП 8D02305 «Литературоведение», Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, 050000 г. Алматы, тел.: +77051544545, e-mail: adiben@mail.ru.

Sadibekov Askat Kenessovich – PhD, acting Associate Professor, Department of journalism, Faculty of art, media and design, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Republic of Kazakhstan, 161200, Turkistan, 29B B. Sattarkhanov Ave., tel.: +77716986661, e-mail: askat.sadibekov@ayu.edu.kz.*

Duissembekova Zerde Muratbekovna – PhD, acting Associate Professor, Faculty of philology, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Republic of Kazakhstan, 161200, Turkistan, 29B B. Sattarkhanov Ave., tel.: +77714898907, e-mail: zerde.duisembekova@ayu.edu.kz.

Sadykova Aigul Donenbayevna – Head of the Scientific Publications Department, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Republic of Kazakhstan, 161200, Turkistan, 29B B. Sattarkhanov Ave., tel.: +77058980217, e-mail: aigul.sadikova@ayu.edu.kz.

Abiden Aksunkar Nuridinkyzy – PhD student, "8D02305 – Literary Studies", Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 050000, Almaty, tel.: +77051544545, e-mail: adiben@mail.ru.

IRSTI: 14.35.07
UDC 378.147
https://doi.org/10.52269/SEPT2632221

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE HERITAGE OF TURKIC THINKERS IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL PERSONALITY OF PRE-SERVICE TEACHERS

Spatay A.O. – PhD, acting Associate Professor, Central Asian Innovation University, Shymkent, Republic of Kazakhstan.

Mendikulova Zh.A. – Senior Lecturer, Mukhtar Auezov South Kazakhstan Research University, Shymkent, Republic of Kazakhstan.*

Maulenberdiyeva G.B. – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Miras University, Shymkent, Republic of Kazakhstan.

Kuzembayeva A.O. – Senior Lecturer, Ozbekali Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Republic of Kazakhstan.

In recent decades, pedagogical education has focused on developing professional competencies in the teachers' training. There is also a need to focus on the individual perspective of pre-service teachers, who understand norms of behavior, moral principles, and adhere to ethical values. Thus, it is becoming increasingly important to draw on the pedagogical legacy of Turkic philosophers, who historically were the founders of humanistic theories. The purpose of this study was to identify the pedagogical potential of the works of Al-Farabi, Yusuf Balasaghuni, Mahmud Kashgari, and Ahmed Yassawi for the professional preparation of future teachers. The study's approach was qualitative that combines comparative, historical, and thematic analysis. The sources included the works of these thinkers that articulate pedagogical ideas. Their comparison allowed the development of a model based on the concepts of developing human cognitive abilities, moral education, understanding cultural identity, social responsibility, and spiritual development. This model of the personality of the future teacher includes four interrelated components that align with competency-based approaches to teacher training. Its expansion involves incorporating a person's beliefs, values, and moral principles. The scientific novelty of the study demonstrates the reconstruction of a holistic

model of the professional personality of a future teacher. This is made possible by the synthesis of the pedagogical ideas of Turkic thinkers. The practical significance lies in the potential for applying the identified pedagogical ideas to the content of modern teacher training programs and using them as the foundation of professional education.

Keywords: *professional competencies, pre-service teachers, Turkic philosophers, humanistic theories, professional personality.*

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КӘСІБИ ТҰЛҒАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ТҮРКІ ОЙШЫЛДАРЫ МҰРАСЫНЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘЛЕУЕТІ

Спатай А.О. – PhD, қауымдастырылған профессор м.а., Орталық Азия Инновациялық университеті, Шымкент қ., Қазақстан Республикасы.

Мендикулова Ж.А. – аға оқытушы, Мұхтар Әуезов атындағы атындағы Оңтүстік Қазақстан зерттеу университеті, Шымкент қ., Қазақстан Республикасы.*

Мауленбердиева Г.Б. – педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, «Мирас» университеті, Шымкент қ., Қазақстан Республикасы.

Күзембаева А.О. – аға оқытушы, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан Республикасы.

Соңғы онжылдықтарда педагогикалық білім беру мұғалімдерді дайындауда кәсіби құзыреттіліктерді дамытуға бағытталған. Сондай-ақ, мінез-құлық нормаларын, моральдық қағидаларды түсінетін және этикалық құндылықтарды ұстанатын болашақ мұғалімдердің жеке көзқарасына назар аудару қажет. Осылайша, тарихи тұрғыдан гуманистік теориялардың негізін қалаушылар болған түркі философтарының педагогикалық мұрасына сүйену маңызды болып келеді. Бұл зерттеудің мақсаты болашақ мұғалімдерді кәсіби дайындау үшін Әл-Фараби, Жүсіп Баласағұни, Махмұд Қашғари және Ахмет Ясауи еңбектерінің педагогикалық әлеуетін анықтау болды. Зерттеуде салыстырмалы, тарихи және тақырыптық талдауды біріктіретін сапалық тәсіл қолданылды. Дереккөздер педагогикалық идеяларды тұжырымдайтын осы ойшылдардың еңбектері болды. Оларды салыстыру адамның когнитивтік қабілеттерін дамыту, моральдық тәрбие, мәдени жеке басын түсіну, әлеуметтік жауапкершілік және рухани даму тұжырымдамаларына негізделген модель жасауға мүмкіндік берді. Болашақ мұғалімнің жеке басының бұл моделі мұғалімдерді даярлаудың құзыреттілікке негізделген тәсілдерімен үйлесетін төрт өзара байланысты компонентті қамтиды. Оның кеңеюі адамның сенімдерін, құндылықтарын және моральдық қағидаттарын енгізуді қамтиды. Зерттеудің ғылыми жаңалығы болашақ мұғалімнің кәсіби тұлғасының тұтас моделін қайта құруды көрсетеді. Бұл түркі ойшылдарының педагогикалық идеяларының синтезі арқылы мүмкін болды. Жұмыстың практикалық маңыздылығы анықталған педагогикалық идеяларды қазіргі заманғы мұғалімдерді даярлау бағдарламаларының мазмұнына қолдану және оларды кәсіби білім берудің негізі ретінде пайдалану мүмкіндігінде жатыр.

Түйінді сөздер: *кәсіби құзыреттіліктер, дайындық кезеңіндегі мұғалімдер, түркі философтары, гуманистік теориялар, кәсіби тұлға.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАСЛЕДИЯ ТЮРКСКИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Спатай А.О. – PhD, и.о. ассоциированного профессора, Центральноазиатский Инновационный университет, г. Шымкент, Республика Казахстан.

Мендикулова Ж.А. – старший преподаватель, Южно-Казахстанский исследовательский университет имени Мухтара Ауэзова, г. Шымкент, Республика Казахстан.*

Мауленбердиева Г.Б. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Университет «Мирас», г. Шымкент, Республика Казахстан.

Кузембаева А.О. – старший преподаватель, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, г. Шымкент, Республика Казахстан.

Педагогическое образование последние десятилетия при подготовке педагогов основывается на развитии профессиональных компетенций. Также наблюдается необходимость уделять вниманию будущему специалисту как личности, что знает нормы поведения, моральные установки и соблюдает этические ценности. Так, актуальным становится обращение к педагогическому наследию тюркских философов, которые исторически были основателями гуманистических теорий. Цель исследования выявить педагогический потенциал наследия Аль-Фараби, Юсуфа Баласагуни, Махмуда Кашгари и Ахмета Яссауи для профессиональной подготовки будущих педагогов. В исследовании использовался качественный подход с сочетанием сравнительного, исторического и тематического анализа. Источниками стали произведения мыслителей в которых сосредоточены педагогические идеи. Их сопоставление позволило разработать автор-

скую модель, основанную на идеях развития мыслительных способностей человека, нравственного воспитания, понимания культурной принадлежности, социальной ответственности и духовного развития личности. Модель личности будущего педагога, включающая четыре взаимосвязанных компонента что соотносятся с компетентностными подходами к подготовке педагогов. Ее расширение связано с включением убеждений человека, его ценностей и моральных принципов. Научная новизна исследования показывает реконструкцию целостной модели профессиональной личности будущего педагога. Это становится возможным благодаря синтезу педагогических идей тюркских мыслителей. Практическая значимость работы определяется возможностью применения выявленных педагогических идей в содержание современных программ подготовки педагогических кадров и использования их в качестве основы профессионального образования.

Ключевые слова: *профессиональные компетенции, будущие учителя, тюркские философы, гуманистические теории, профессиональная личность.*

Introduction. The professional identity of a future teacher is in a state of flux. These changes are linked to shifting paradigms in education and globally. The most recent change is the national and cultural foundations of pedagogical activity, embodied through digital technologies.

The educational and moral principles previously embedded in the educational process remain unchanged. The development of civic responsibility and cultural identity also continues. Interest in the historical and cultural legacy of the philosophers who laid the foundations for the first pedagogical trajectories of Kazakh education also remains. Their legacy has shaped the professional development of individuals as it exists today.

The modern system of pedagogical education is focused not only on the development of professional competencies but also on the inculcation of moral qualities. In this regard, interest in pedagogical potential, which contains value guidelines for professional development, is growing.

The cultural and intellectual heritage of the Turkic civilization is an important source of spiritual and moral education and professional development. The work by Murzatayeva, Matbek, Gaipova, and co-authors [1] demonstrates the significance of the historical and literary heritage of the Golden Horde. This study aims to develop critical thinking and broaden students' worldviews through an interdisciplinary approach. The study focuses on the methodology of teaching literary works and does not examine their influence on the professional development of future teachers.

Sadikova [2] made a significant contribution to the study of the spiritual and educational potential of Turkic heritage. She examined the legacy of Ahmed Yassawi as a factor in the formation of a perfect personality. The author emphasizes the educational significance of moral and spiritual values. A gap exists in the study: the influence of these ideas on the structure of the professional personality of future teachers.

The development of logical and critical thinking as an important component of professional training is examined in the study by Tuychieva [3]. The author demonstrates the role of literary education in the development of students' thinking abilities. Also, the work focuses on school education and does not analyze the use of the intellectual heritage of Turkic thinkers in the training of teaching staff.

Research on the historical and cultural development of the Turkic world is also presented in the works of Usmonova and Jumaboyev [4], Temirova and Rakhimova [5], Ayagan, Duvanbekov, Kuleimenov, Abishev and Kuleimenova [6], Murshudova [7], Salikhov [8], and Minnullin [9]. These studies reveal the historical, linguistic, cultural, and educational aspects of the development of Turkic civilization. The existing scientific merit of these works and the pedagogical potential of the heritage under consideration are analyzed in parts, and issues of the professional training of future teachers are not considered.

The Turkic thinker Toraev [10] examines the contributions of al-Farabi, Ibn Sina, and Alisher Navoi to the development of Eastern philosophical thought. He emphasizes the significance of their ethical, political, and cognitive concepts. Doszhan [11] takes a similar position, analyzing al-Farabi's ideas in the context of modern scientific knowledge and the development of creative thinking. The studies cited focus primarily on the philosophical content of these thinkers' works and do not reveal the mechanisms for integrating them into teacher education.

Issues of national-cultural identity and the continuity of historical consciousness are examined in the works of Kacheev [12] and Nyssanbayeva [13]. The authors emphasize the importance of preserving cultural heritage as the foundation for society's spiritual development. Among the gaps in the research is the lack of an analysis of the pedagogical mechanisms for transmitting these values during the training of future teachers.

The issue of developing the value orientations of future teachers is developed in the works of Safargalieva [14], Oshakbaev and Sangilbaev [15], Arinova [16], and Atem and Ramazanova [17]. The researchers demonstrate the effectiveness of using national values, spiritual and moral education, and patriotic education in the training of future specialists. Most of the works focus on specific aspects of educational activities and do not offer a model of the professional personality of a teacher that incorporates the wisdom of Turkic thinkers. Contemporary research on teacher training also emphasizes digital competencies and professional development. For example, Sardarova, Kismetova, Turezhanova, and Sarkulova [18] emphasize the need to prepare future teachers exclusively for the use of digital educational resources.

A review of the literature reveals that research has focused primarily on individual historical, philosophical, cultural, or educational aspects of the legacy of Turkic thinkers. The lack of comprehensive pedagogical research that explores the potential of the legacy of al-Farabi, Yusuf Balasaghuni, Mahmud Kashgari, and Ahmed Yassawi for the professional development of future teachers warrants a more serious approach. The correlation between the pedagogical ideas of Turkic thinkers and modern competency-based teacher requirements–in other words, the application of these ideas to the content of higher pedagogical education–remains insufficiently explored.

Unlike existing studies devoted to individual aspects of the philosophical, historical, or cultural heritage of Turkic thinkers, this study offers a pedagogical synthesis of these ideas and reconstructs a holistic model of the professional personality of pre-service teachers. The scientific novelty of this model lies in its identification of four interrelated dimensions of professional personality: intellectual, moral and ethical, sociocultural, and spiritual and reflective. The proposed model can serve as a theoretical basis for improving modern educational programs for teacher training and strengthening their value-based and humanistic focus.

Conceptual and operational definitions. In the present study, *professional personality* is the central concept and refers to an integrated configuration of intellectual qualities, moral and ethical orientations, sociocultural awareness, social responsibility, and reflective capacities that shape how a pre-service teacher understands and performs the professional role. *Professional identity* is defined more narrowly as a pre-service teacher's developing self-understanding, sense of belonging to the teaching profession, and perception of their professional role. *Professional competencies* refer to the knowledge, skills, abilities, and dispositions required to perform particular professional tasks. *Professional development* denotes the continuing process through which professional personality, identity, and competencies are formed and transformed.

Professional personality was selected as the organizing concept of the proposed model because the ideas identified in the works of the Turkic thinkers extend beyond task-specific knowledge and skills. They concern the individual as an integrated intellectual, moral, cultural, social, and spiritual subject. Professional identity and competencies are therefore treated as related but non-equivalent aspects of professional personality, whereas professional development describes the process of its formation.

Therefore, **the aim** of this study is to identify the pedagogical potential of the heritage of Turkic thinkers and determine the possibilities of its use in the professional training of future teachers.

To achieve this goal, the following research questions were formulated:

RQ1. What pedagogical ideas are presented in the works of al-Farabi, Yusuf Balasaguni, Mahmud Kashgari, and Ahmed Yassawi that are relevant for the training of future teachers?

RQ2. What components of the professional personality of future teachers can be identified based on an analysis of the heritage of Turkic thinkers?

RQ3. To what extent do the pedagogical ideas of Turkic thinkers relate to modern competency-based models of teacher training?

RQ4. How can the pedagogical heritage of Turkic thinkers be integrated into the professional training of future teachers?

Material and methods. The study was conducted using qualitative analysis and draws on the historical and pedagogical legacy of Turkic thinkers: Al-Farabi, Yusuf Balasaghuni, Mahmud Kashgari, and Ahmed Yassawi. The conceptual nature of the research questions allowed for the interpretation of the data and the identification of its significance for contemporary theory and practice in teacher education.

The primary-source corpus comprised four published works representing the intellectual, moral, linguistic, and spiritual heritage of Al-Farabi, Yusuf Balasaguni, Mahmud al-Kashgari, and Ahmed Yassawi. The analysis used Al-Farabi's treatise "On the Meanings of the Term Intellect," published in *On Intellect and Science* [19, pp. 14–20]; Yusuf Balasaguni's *Beneficent Knowledge* (*Kutadgu Bilig*) [20, pp. 41–48, 88–89]; Mahmud al-Kashgari's *Dīwān Lughāt al-Turk* [21, pp. 53–56]; and the Kazakh translation of Ahmed Yassawi's *Diwani Hikmet* [22, pp. 12–14]. These editions were selected because they contain identifiable textual passages concerning cognition, moral conduct, language, cultural continuity, self-knowledge, and personal improvement.

The four thinkers were selected according to three criteria: (1) their significant contribution to the intellectual, moral, linguistic, or spiritual traditions of the Turkic world; (2) the presence in their works of propositions concerning knowledge, conduct, cultural continuity, social relations, or personal transformation; and (3) the possibility of interpreting these propositions in relation to contemporary teacher education. Contemporary scholarly publications were used as secondary sources to contextualize the primary texts but were not treated as substitutes for primary-source evidence.

Historical and pedagogical analysis was used to study the pedagogical ideas of these thinkers in the context of the historical and cultural conditions of their formation. This method allowed us to determine the place of the concepts under study in the development of pedagogical thought and identify their educational significance.

Comparative pedagogical analysis revealed similarities and differences between the pedagogical views of Al-Farabi, Yusuf Balasaghuni, Mahmud Kashgari, and Ahmed Yassawi. The analysis compared educational goals, concepts of the mentor's role, moral foundations of upbringing, sociocultural aspects of education, and mechanisms of personal development.

Thematic content analysis was used to systematize pedagogical ideas. The units of analysis were pedagogical categories and semantic constructs related to education, upbringing, and personal development. The analysis yielded key thematic categories: knowledge, moral upbringing, mentoring, cultural identity, social responsibility, and personal self-improvement.

Coding and category-assignment procedure. A semantic unit was defined as a sentence, verse, or contextually connected group of sentences expressing a relatively complete proposition concerning knowledge, moral conduct, mentoring, language and culture, social responsibility, or personal improvement. A passage was included when it contained an explicit proposition about cognition, individual conduct, interpersonal relations, cultural transmission, self-knowledge, or personal transformation. Passages that were exclusively biographical, descriptive, grammatical, metaphysical, or theological and lacked an identifiable connection with the analytical categories were excluded.

Coding was conducted in three stages. First, 48 relevant semantic units were identified in the selected primary sources and assigned initial codes that remained close to their explicit textual meanings. Second, conceptually related initial codes were combined into 12 intermediate categories. Third, the intermediate categories were grouped into six generalized thematic categories: knowledge, moral upbringing, mentoring, cultural identity, social responsibility, and personal self-improvement.

Assignment to a generalized category was based on the dominant meaning of each semantic unit. A fragment was assigned to *knowledge* when its central proposition concerned intellect, cognition, learning, abstraction, or conceptual understanding; to *moral upbringing* when it emphasized justice, virtue, honesty, restraint, or morally appropriate conduct; to *mentoring* when it concerned the transmission of knowledge or guidance of others; to *cultural identity* when language, oral tradition, collective memory, or cultural continuity constituted its central meaning; to *social responsibility* when the passage focused on service, public benefit, duty, or responsibility toward others; and to *personal self-improvement* when its dominant meaning concerned self-knowledge, inner purification, reflection, or spiritual transformation.

When a passage was potentially relevant to more than one category, its immediate textual context and dominant semantic emphasis were considered. For example, Yassawi's proposition concerning the true scholar's responsibility to communicate knowledge was assigned to *mentoring*, whereas his association of self-knowledge with truth and moral restraint was assigned to *personal self-improvement*. Similarly, Balasaguni's discussion of impartial judgment was assigned to *moral upbringing*, while his emphasis on socially beneficial conduct was assigned to *social responsibility*. This rule prevented the same semantic unit from being counted repeatedly solely because it could support several contemporary pedagogical interpretations. Examples of the coding and category-assignment procedure for each thinker are presented in Table 1.

Table 1 – Examples of the transition from primary-source passages to thematic categories and pedagogical interpretations

Thinker, source, and textual location	Primary-source meaning	Initial code	Intermediate category	Generalized category	Authors' pedagogical interpretation
Al-Farabi, *On Intellect and Science* [19, p. 14]	In actual cognition, the thinking essence, thinking activity, and intelligible object become conceptually unified	Unity of intellect and intelligible	Active intellectual cognition	Knowledge	Knowledge is interpreted as actively processed rather than passively received
Al-Farabi [19, pp. 17–18]	Forms become intelligible through abstraction from their material conditions	Abstraction from material conditions	Conceptual generalization	Knowledge	Development of conceptual analysis and identification of essential characteristics
Al-Farabi [19, pp. 19–20]	Through apprehending intelligible forms, potential intellect develops into acquired intellect	Development of acquired intellect	Intellectual actualization	Knowledge	Continuous intellectual development through sustained engagement with knowledge
Yusuf Balasaguni, *Beneficent Knowledge* [20, pp. 41–42]	Knowledge and reason constitute the foundation of purposeful activity	Knowledge as the basis of action	Intellectual development	Knowledge	Development of pedagogical judgment and continuous professional learning

Continuation of Table 1

Yusuf Balasaguni [20, pp. 47–48]	Moral worth is demonstrated through good deeds rather than verbal declarations	Commitment to good deeds	Socially responsible conduct	Social responsibility	The teacher's responsibility for ethical conduct, service, and personal example
Yusuf Balasaguni [20, pp. 88–89]	Justice requires impartial decisions based on truth regardless of social status	Impartial justice	Moral and social responsibility	Moral upbringing	Professional fairness, ethical decision-making, and equal treatment of students
Mahmud al-Kashgari, *Dīwān Lughāt al-Turk* [21, p. 53]	Communication in a community's own language creates trust and social proximity	Communication through community language	Linguistic and intercultural interaction	Cultural identity	Linguistic sensitivity and respectful intercultural interaction
Mahmud al-Kashgari [21, pp. 53–54]	The author studied and documented the dialects and poetic traditions of different Turkic communities	Documentation of dialectal diversity	Preservation of linguistic diversity	Cultural identity	Respect for linguistic diversity and culturally responsive teaching
Mahmud al-Kashgari [21, p. 56]	Poems, proverbs, significant events, and sayings are transmitted from one narrator to another	Transmission of oral heritage	Preservation of collective memory	Cultural identity	Integration of linguistic and folkloric heritage into teacher education
Ahmed Yassawi, *Diwani Hikmet* [22, p. 12]	Wisdom is presented as a remedy for inner affliction and spiritual "rust"	Spiritual cleansing	Inner moral transformation	Personal self-improvement	Self-examination, moral awareness, and continuous personal improvement
Ahmed Yassawi [22, p. 14]	Authentic knowledge must be expressed through morally appropriate action	Unity of knowledge and action	Ethical enactment of knowledge	Personal self-improvement	Alignment between professional knowledge, ethical principles, and professional conduct
Ahmed Yassawi [22, p. 14]	Self-knowledge leads toward truth and moral restraint	Self-knowledge	Spiritual and moral reflection	Personal self-improvement	Professional reflection and awareness of one's motives and conduct

Note. The "primary-source meaning" column presents a concise English paraphrase rather than a literal translation. The historical meaning of each passage was established before its possible relevance to contemporary teacher education was considered. The final column therefore represents the authors' pedagogical interpretation and should not be understood as terminology used directly by the four thinkers.

The research and analysis consisted of four sequential stages:

The first stage involved selecting and analyzing primary sources and scholarly publications devoted to the pedagogical legacy of these thinkers.

The second stage involved coding and systematizing the pedagogical ideas presented in the texts. The identified ideas were grouped into thematic categories reflecting various aspects of education and personal development.

The third stage involved a comparative pedagogical analysis of the resulting categories to identify common and distinctive characteristics of the thinkers' pedagogical concepts.

In the fourth stage, the results of the analysis were synthesized into the authors' conceptual model of the professional personality of pre-service teachers. Directions for integrating the pedagogical legacy of Turkic thinkers into the modern system of teacher training were also identified.

Methodological triangulation was achieved through a combination of historical-pedagogical, comparative-pedagogical, and content analysis. This enhanced the validity of the study's conclusions.

One limitation is the focus on the legacy of four Turkic thinkers, without considering the pedagogical ideas of the Turkic world. The proposed model of the professional personality of future teachers is conceptual in nature and requires further empirical verification. Despite these limitations, the obtained results allow us to consider the pedagogical legacy of Turkic thinkers as a significant theoretical resource for the development of modern approaches to the professional training of future teachers.

Levels of interpretation. The analysis distinguished between two interpretative levels. The first involved reconstructing the historical-philosophical, linguistic, ethical, or spiritual meaning of each selected passage within the context of the corresponding primary work. The second involved the authors' pedagogical interpretation of the passage in relation to contemporary teacher education. Modern concepts such as professional competencies, professional identity, reflective practice, critical thinking, and culturally responsive teaching were not attributed directly to the Turkic thinkers. They were used as contemporary analytical constructs through which the possible educational relevance of the historically situated ideas was examined. Accordingly, the presentation of the results distinguishes between what is explicitly expressed in the primary source and what is proposed as its pedagogical interpretation by the authors of the present study.

Results and Discussion. The results are presented at two interpretative levels. First, the historically situated meaning of the selected primary-source passages is identified. Second, their possible pedagogical relevance to contemporary teacher education is proposed. The second level represents the authors' conceptual reconstruction and does not imply that the four thinkers directly formulated contemporary models of professional teacher competencies.

Al-Farabi's treatise "On the Meanings of the Term Intellect" provides the primary-source foundation for the intellectual dimension of the proposed model. Al-Farabi describes actual cognition as a state in which the thinking essence, the activity of thinking, and the intelligible object become conceptually unified [19, p. 14]. He further explains that cognition involves abstracting the forms of things from their material conditions [19, pp. 17–18] and that the apprehension of intelligible forms contributes to the transition from potential to acquired intellect [19, pp. 19–20]. In their original context, these propositions constitute an epistemological account of cognition rather than a theory of teacher education. In the present study, they are pedagogically interpreted as historical foundations for active intellectual engagement, conceptual analysis, generalization, and continuous professional learning.

The selected passages from Yusuf Balasaguni's *Beneficent Knowledge* provide the primary-source foundation for the moral-ethical dimension of the proposed model. Balasaguni associates knowledge and reason with purposeful human activity [20, pp. 41–42] and relates a person's moral worth to good deeds rather than verbal declarations [20, pp. 47–48]. He also presents justice as impartial adherence to truth regardless of social status and describes it as a foundation of legitimate authority [20, pp. 88–89]. In their historical context, these propositions concern knowledge, justice, authority, moral conduct, and social responsibility. They do not directly constitute a contemporary framework of professional ethics for teachers. In the present study, they are pedagogically interpreted as historical foundations for professional fairness, ethical decision-making, responsibility, socially beneficial conduct, and consistency between moral principles and professional actions.

Mahmud al-Kashgari's *Dīwān Lughāt al-Turk* provides the primary-source foundation for the sociocultural dimension of the proposed model. Al-Kashgari presents communication in a community's language as a means of establishing trust and social proximity [21, p. 53]. He also reports studying and documenting the dialects and poetic traditions of different Turkic communities [21, pp. 53–54] and explains that his work contains poems, proverbs, accounts of significant events, and sayings transmitted from one narrator to another [21, p. 56]. In their historical context, these passages demonstrate the communicative, documentary, and culturally preservative functions of language. They do not directly address contemporary teacher education. In the present study, they are pedagogically interpreted as historical foundations for cultural awareness, respect for linguistic diversity, intercultural communication, and responsibility for transmitting cultural heritage.

The selected passages from Ahmed Yassawi's *Diwani Hikmet* provide the primary-source foundation for the spiritual-reflective dimension of the proposed model. Yassawi presents wisdom as a remedy for inner affliction and as a means of spiritual purification [22, p. 12]. He also emphasizes the unity of knowledge and morally appropriate action and associates self-knowledge with truth and moral restraint [22, p. 14]. In their original spiritual context, these passages describe a path of inner transformation and should not be equated directly with contemporary concepts of professional reflection. In the present study, they are pedagogically interpreted as historical foundations for professional reflection, moral self-regulation, consistency between knowledge and conduct, and continuous personal development.

The authors' pedagogical synthesis of the primary-source findings resulted in four dominant interpretative focuses corresponding to different aspects of the professional personality of a pre-service teacher (Table 2).

Table 2 – Authors' pedagogical synthesis of the dominant themes identified in the heritage of the four Turkic thinkers

Philosopher	Dominant interpretative focus	Key qualities
Al-Farabi	Intellectual development	Cognition, abstraction, conceptual understanding
Yusuf Balasaguni	Moral-ethical development	Justice, responsibility, socially beneficial conduct
Mahmud al-Kashgari	Sociocultural development	Language, cultural continuity, collective memory
Ahmed Yassawi	Spiritual-reflective development	Self-knowledge, moral restraint, inner transformation

The four interpretative focuses are complementary within the authors' conceptual reconstruction. The selected passages from Al-Farabi provide the foundation for the intellectual dimension; Balasaguni's propositions concerning justice and good conduct inform the moral-ethical dimension; Kashgari's discussion of language and the transmission of oral heritage supports the sociocultural dimension; and Yassawi's emphasis on self-knowledge, moral restraint, and inner transformation informs the spiritual-reflective dimension.

The goals of education can be understood in multiple ways. Some goals focus on the knowledge component, while others view the professional training of future teachers as a process of shaping the individual's value and ideological foundations.

The results of the comparative analysis allow us to conclude that the pedagogical legacy of Turkic thinkers forms a holistic humanistic model of education based on the unity of knowledge, morality, cultural continuity, social responsibility, and personal development. The identified common categories can be considered as a conceptual basis for developing a modern model of professional training for future teachers.

These generalizations, identified in the comparison, allow us to reconstruct the author's model of the professional personality of a future teacher (Figure 1). The results indicate that in the Turkic pedagogical tradition, professional development is viewed as a unity of intellectual, moral, sociocultural, and spiritual development.

The six generalized thematic categories were synthesized into four dimensions of professional personality. The category of knowledge formed the basis of the intellectual dimension. Moral upbringing and social responsibility were integrated into the moral-ethical dimension. Cultural identity formed the sociocultural dimension, while personal self-improvement formed the spiritual-reflective dimension. Mentoring was treated as a cross-cutting category because the transmission of knowledge, values, cultural experience, and practices of self-improvement is relevant to all four dimensions.

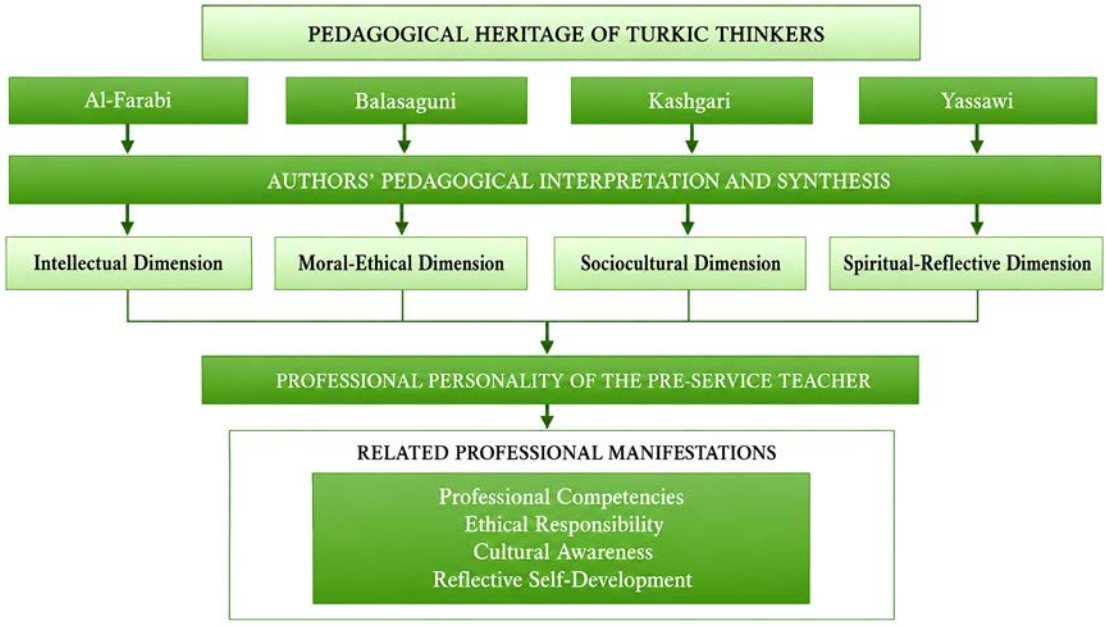


Figure 1 – Authors' conceptual model of the professional personality of a pre-service teacher based on the pedagogical interpretation and synthesis of the heritage of Turkic thinkers

Note. The relationships shown in the model represent the authors' pedagogical interpretation of historically situated philosophical, ethical, linguistic, and spiritual ideas. They do not imply that the Turkic thinkers directly formulated contemporary teacher-education concepts.

Unlike traditional competency-based models, which focus primarily on professional knowledge and skills, the proposed model integrates the intellectual, moral, ethical, sociocultural, and spiritually reflective

dimensions of individual professional development. This understanding of teacher training allows us to consider the professional development of future specialists as a holistic process of developing not only competent teachers, but also morally mature, culturally aware, and spiritually developed teachers.

Particularly noteworthy is the fact that all the discussed thinkers link the professional development of the individual with their social mission (education, formation, and development of the individual). In their works, education is seen not only as a means of individual growth but also as a tool for preserving cultural values, strengthening social harmony, and shaping a morally mature generation. In this context, the teacher's work is viewed as a crucial mechanism for transmitting the intellectual, cultural, and spiritual experience of society.

Consequently, the professional training of future teachers within the Turkic pedagogical tradition is understood not as the acquisition of a set of professional competencies, but as the formation of a holistic personality. A personality capable of combining intellectual maturity, moral responsibility, cultural awareness, and spiritual reflection.

A comparison of the resulting model with modern competency-based approaches to teacher training reveals significant points of intersection. The intellectual component corresponds to the cognitive and professional competencies of a teacher; the moral and ethical component is aligned with the requirements of professional ethics and social responsibility; the sociocultural component reflects competencies in intercultural interaction and civic education; and the spiritual and reflective component is close to modern concepts of reflective practice and continuous professional development of teachers. At the same time, the pedagogical legacy of Turkic thinkers expands the scope of the competency-based approach by incorporating the spiritual, moral, value, and ideological foundations of a teacher's professional activity. Thus, the synthesis of the pedagogical ideas of Turkic thinkers allowed us to develop a conceptual model of the professional personality of pre-service teachers, reflecting the interrelationship between knowledge, morality, culture, and spirituality as key foundations for professional development in the context of modern pedagogical education.

Practical Opportunities for Integrating the Heritage of Turkic Thinkers into the Professional Training of Future Teachers

One promising area for integrating the pedagogical heritage of Turkic thinkers is updating the content of pedagogical disciplines (Table 3). In particular, Al-Farabi's ideas on the role of knowledge, wisdom, and social responsibility can be incorporated into courses on pedagogy, philosophy of education, and educational theory. Studying the concept of the "virtuous city" promotes understanding of the social mission of teachers and the development of ideas about professional leadership in the educational environment.

The pedagogical ideas of Yusuf Balasaguni offer significant potential for the development of courses related to professional ethics and educational activities of teachers. Particular attention can be paid to issues of justice, responsibility, humanism, and social maturity. An analysis of the author's work helps develop in future teachers an understanding of the moral foundations of professional activity and the importance of personal example in the educational process.

The legacy of Mahmud Kashgari can be used in the implementation of courses aimed at developing intercultural communication, linguistic culture, and civic identity. In the context of globalization and expanding intercultural contacts, training teachers capable of combining respect for national cultural heritage with openness to cultural diversity is particularly important. In this context, Kashgari's ideas contribute to the development of the sociocultural competence of future specialists.

The spiritual and moral legacy of Ahmed Yassawi also holds significant potential for modern pedagogical education. His ideas can be used to develop a reflective culture in teachers, emotional intelligence, moral responsibility, and the ability to self-develop. Of particular importance is developing in future teachers the ability to understand their own professional activities through the prism of humanistic values and spiritual self-improvement.

Table 3 – Possibilities of integrating the pedagogical heritage of Turkic thinkers into teacher training programs

Direction of training	Philosopher	Forms of implementation in the educational process	Expected result
Pedagogy and philosophy of education	Al-Farabi	Analysis of philosophical treatises, problem-solving seminars, discussions on the role of education and mentoring	Development of critical thinking, pedagogical worldview and professional leadership
Theory of education	Al-Farabi, Balasaguni	Analysis of pedagogical situations, case study method, resolution of ethical dilemmas	Formation of a holistic understanding of the goals and values of education
Pedagogical ethics	Yusuf Balasaguni	Discussions, analysis of moral situations, reflective tasks	Development of moral responsibility, humanism and pedagogical ethics

Continuation of Table 3

Intercultural education	Mahmud Kashgari	Study of cultural heritage, comparative analysis of languages and cultures, project activities	Formation of cultural identity and intercultural competence
Language and civic education	Mahmud Kashgari	Working with historical texts, cultural and educational projects	Developing respect for language, culture and national traditions
Educational work and mentoring	Ahmet Yassawi	Reflective practices, mentoring programs, discussion of spiritual and moral values	Formation of spiritual maturity and the ability for self-development
Teaching practice	All thinkers	Integration of value orientations into lessons and educational activities	Developing the professional identity of future teachers
Elective courses in the history of pedagogical thought	All thinkers	Special courses, research projects, academic essays	Understanding the national pedagogical heritage and its significance for modern education

Note. The table was developed by the author based on the results of a comparative pedagogical analysis of the pedagogical legacy of Al-Farabi, Yusuf Balasaguni, Mahmud Kashgari, and Akhmed Yassawi.

The practical implementation of the pedagogical legacy of Turkic thinkers can be achieved not only within individual academic disciplines, but also through extracurricular activities, teaching internships, project-based learning, discussion platforms, and special elective courses. The integration of historical and pedagogical heritage into the educational process contributes to the development of a stable professional identity in future teachers, based on a combination of professional competence, moral maturity, cultural awareness, and spiritual responsibility.

The interpretation of the obtained results demonstrates that the pedagogical legacy of Turkic thinkers possesses not only historical and cultural but also practical value for the modern system of pedagogical education. The identified areas of integration demonstrate the potential for using the ideas of these philosophers in various components of the training of future teachers – from the study of theoretical disciplines to the organization of pedagogical practice and educational activities.

Of particular significance is the fact that each of the thinkers emphasizes different aspects of the professional development of a teacher's personality. Thus, Al-Farabi's ideas contribute to the development of intellectual culture and pedagogical thinking, Balasaguni's views strengthen the moral and ethical component of specialist training, Kashgari's legacy creates the conditions for developing sociocultural competence, and Yassawi's pedagogical ideas are focused on developing spiritual maturity and individual reflective abilities.

The study's results also demonstrate that integrating the pedagogical heritage of Turkic thinkers helps overcome the exclusive focus on developing professional competencies, typical of modern education. Unlike technocratic models of specialist training, the proposed approach ensures a harmonious combination of intellectual development, moral education, cultural identity, and spiritual self-improvement in future teachers.

The inclusion of the pedagogical ideas of Turkic thinkers in educational programs can be seen as an effective mechanism for strengthening the value-based and humanistic focus of pedagogical education. This creates additional opportunities for training teachers capable of fulfilling not only an educational mission, but also a pedagogical, cultural, and social one, in the context of contemporary social change. The obtained results provide answers to the research questions. RQ1 identified key pedagogical ideas presented in the works of Al-Farabi, Yusuf Balasaghuni, Mahmud Kashgari, and Ahmed Yassawi. This also included intellectual development of the individual, moral education, cultural identity, social responsibility, and spiritual self-improvement. The answer to RQ2 lies in the development of a model of the professional personality of future teachers, incorporating intellectual, moral-ethical, sociocultural, and spiritual-reflective components. The analysis also revealed that the intellectual, moral-ethical, sociocultural, and spiritual-reflective components of the developed model largely correlate with modern competency-based approaches to teacher training, which allows us to answer RQ3. Finally, RQ4 identified practical mechanisms for integrating the pedagogical heritage of Turkic thinkers into the content of teacher education through academic disciplines, teaching practice, educational activities, and specialized elective courses. Thus, the practical potential of the heritage of Turkic thinkers lies in its ability to ensure the formation of the professional personality of a teacher as an integral system that unites knowledge, morality, culture and spirituality.

Conclusion. This study aims to identify the pedagogical potential of the legacy of Turkic thinkers in the context of the professional training of future teachers. The results of the analysis revealed that, despite differences in the historical context and philosophical foundations of their teachings, these thinkers viewed education as a process of personal development. Their pedagogical ideas encompass key categories such

as knowledge, morality, cultural continuity, and social responsibility. Together, they form a holistic humanistic concept of education, focused not only on the transmission of knowledge but also on the development of individuals capable of contributing to society.

One of the results of the study was the identification and systematization of pedagogical ideas relevant to modern teacher training. The analysis revealed that Al-Farabi's legacy emphasizes the intellectual development of the individual, Yusuf Balasaguni's ideas are associated with the development of moral responsibility and social maturity, Mahmud Kashgari's works emphasize the importance of cultural identity and the preservation of the people's spiritual heritage, and Akhmet Yassawi's pedagogical concept focuses on spiritual self-knowledge and moral improvement of the individual.

Based on the results obtained, a proprietary model of the professional personality of future teachers was developed. It includes four interrelated components: intellectual, moral and ethical, sociocultural, and spiritual and reflective. The analysis showed that these components correlate with modern models of teacher training, which are focused on the development of competencies. Our proposed model expands the framework of the traditional approach. It includes value block, ideology and tradition. Pedagogical heritage of Turkic thinkers becomes a theoretical resource for perfecting the concept of pedagogical education. The practical possibility of integration of pedagogical ideas of Turkologists is included in pedagogical disciplines, courses of professional ethics, educational programs and optional courses in history. This integration strengthens the humanistic content of education.

The scientific contribution of the research speaks of the transition from the traditional historical-philosophical understanding of the heritage of Turkic thinkers to its inclusion in pedagogical programs for the training of specialists. Prospects for further research include empirical testing of the proposed model and evaluation of its effectiveness.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

REFERENCES:

1 **Murzatayeva A., et al. Historical and literary context and scientific and methodological principles of teaching literary monuments of the Golden Horde in higher education institutions.** *SN Social Sciences*, 2026, vol. 6, art. 195. https://doi.org/10.1007/s43545-026-01489-3.

2 **Sadikova D.A. The heritage of Khoja Ahmad Yassavi as a factor of perfect personal education.** *Academic Research in Educational Sciences*, 2024, vol. 5, no. 5, pp. 95-99. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/the-heritage-of-khoja-ahmad-yassavi-as-a-factor-of-perfect-personal-education/viewer (accessed 15 December 2025).

3 **Tuychieva M.U. Research on logical thinking in literary education.** *Eurasian Journal of Social Sciences, Philosophy and Culture*, 2025, vol. 5, no. 3, pp. 27-33. https://doi.org/10.5281/zenodo.15037357.

4 **Usmonova G.A., Jumaboyeva U.H. Classification of borrowings according to the development of the language.** *Ekonomika i Sotsium*, 2021, no. 3(82), pp. 333-336.

5 **Temirova S.V., Rakhimova M.I. Genesis and history of development of Turkistan Jadidism.** *Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural and Social Sciences*, 2025, vol. 5, no. 2, pp. 76-84.

6 **Ayagan Y.S., et al. The first Kazakh-Russian schools of a "class-lesson" system established in the Bukei Horde, Kazakhstan by Zhangir Khan as a new pedagogical trend.** *On line scientific & educational Bulletin "Health and Education Millennium",* 2016, vol. 18, no. 6, pp. 15-20.

7 **Murshudova S.A. Nauchnoe nasledie Bekira Chobanzade v kontekste tyurkologii XX veka** [Bekir Chobanzade's scientific heritage in the context of twentieth-century Turkology]. *The Scientific Heritage*, 2025, no. 167, pp. 34-37. https://doi.org/10.5281/zenodo.17012949. (In Russian)

8 **Salikhov G.G. Istoricheskaya rol' tvorchestva Yusufa Balasagunskogo v stanovlenii duhovnoj kul'tury' bashkir** [The historical role of Yusuf Balasaguni's works in the formation of Bashkir spiritual culture]. *Problemy Vostokovedeniya*, 2024, vol. 105, no. 3, pp. 22-29. https://doi.org/10.24412/2223-0564-2024-3-22-29. (In Russian)

9 **Minnullin K.M. Izuchenie literaturnogo naslediya Gabdully' Tukaya v kontekste tyurkoyazy'chny'h literatur (na primere odnogo motiva iz tvorchestva G. Tukaya i Sabira)** [Studying Gabdulla Tukay's literary heritage in the context of Turkic-language literatures]. *Filologicheskie nauki. Voprosy' teorii i praktiki*, 2017, vol. 75, no. 9-2, pp. 41-44. (In Russian)

10 **Toraev B. Filosofskie vzglyady' sredneaziatskih my'slitelej X-XVI vekov** [Philosophical views of Central Asian thinkers of the 10th-16th centuries]. *Nauka i Mirovozzrenie*, 2025, vol. 59, no. 1, pp. 260-265. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-vzglyady-sredneaziatskih-mysliteley-x-xvi-vekov (accessed 20 December 2025). (In Russian)

11 **Doszhan R.K. Problema by'tiya v nasledii Al-Farabi i ego preemstvennost' s sovremenny'm nauchny'm poznaniem** [The problem of being in Al-Farabi's heritage and its continuity with modern scientific knowledge]. *Nauchny'j zhurnal* «*Arts Academy*», 2023, vol. 7, no. 3, pp. 50-64. https://doi.org/10.56032/2523-4684.2023.3.7.50. (In Russian)

12 **Kacheev D.A. Istoricheskaya forma obshhestvennogo soznaniya Kazahstana v kontekste vy'straivaniya novoj civilizatsionnoj paradigmy'** [The historical form of public consciousness in

Kazakhstan in the context of building a new civilizational paradigm]. *Vestnik Chelyabinskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, 2025, vol. 502, no. 8, pp. 38-43. https://doi.org/10.47475/1994-2796-2025-502-8-38-43. (In Russian)

13 **Nyssanbayeva A. Actual problems of cultural policy of Kazakhstan.** *Scientific Journal of Pedagogy and Economic*s, 2021, no. 6, pp. 201-207. https://doi.org/10.32014/2021.2518-1467.223.

14 **Safargalieva A. Razvitie pedagogicheskogo obrazovaniya: bazovy'e nacional'ny'e cennosti** [Development of pedagogical education: basic national values]. *Scientific Journal of Pedagogy and Economics*, 2024, vol. 407, no. 1, pp. 253-268. https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.671. (In Russian)

15 **Oshakbaev Zh.D., Sangylbaev O.S. Problemalyk okytu tehnologiyasyn bolashak mugalimderdin patriottyk sanasyn kalyptastyrudyn pedagogikalyk-psihologiyalyk sharty retinde koldanu** [Using problem-based learning technology as a pedagogical and psychological condition for developing patriotic consciousness among future teachers]. *Abylai khan atyndagy Kazak universiteti habarshysy. Pedagogikalyk gylymdar seriyasy*, 2025, no. 2(77), pp. 185-199. https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.77.2.011. (In Kazakh)

16 **Arinova B.A. Ruhani-adamgershilik bilim beru bagdarlamasynyn KR zhalpy bilim beru zhuyesine endiriluin kurylymdyk-funkcionaldy taldau** [Structural and functional analysis of implementing the spiritual and moral education program in the education system of the Republic of Kazakhstan]. *Journal of Educational Sciences*, 2014, vol. 42, no. 2, pp. 61-70. (In Kazakh)

17 **Atem M., Ramazanova S. Sravnitel'ny'j analiz vospitatel'ny'h tradicij Kazahstana i mira** [Comparative analysis of educational traditions of Kazakhstan and the world]. *Journal of Educational Sciences*, 2021, vol. 69, no. 4, pp. 130-136. https://doi.org/10.26577/JES.2021.v69.i4.12. (In Russian)

18 **Sardarova Z.I., Kismetova G.N., Turezhanova G.A., Sarkulova D.S. Formirovanie gotovnosti budushhih pedagogov k ispol'zovaniyu cifrovy'h obrazovatel'ny'h resursov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya** [Developing future teachers' readiness to use digital educational resources in the context of educational digitalization]. *Journal of Educational Sciences*, 2022, vol. 70, no. 1, pp. 47-57. https://doi.org/10.26577/JES.2022.v70.i1.04. (In Russian)

19 **Al-Farabi. O razume i nauke** [On intellect and science]. Translated from Arabic; introductory article by A.Kh. Kasymzhanov; responsible editor A.M. Kunaev. Alma-Ata, Nauka Kazakhskoy SSR, 1975, XXII + 113 p. (In Russian)

20 **Yusuf Balasagunskij. Blagodatnoe znanie** [Beneficent knowledge; Kutadgu Bilig]. Translated, edited and annotated by S.N. Ivanov; responsible editor A.N. Kononov. Moscow, Nauka, 1983, 560 p. (In Russian)

21 **Mahmud al-Kashgari. Divan Lugat at-Turk** [Compendium of the Turkic dialects]. Translation, introductory article and commentary by Z.-A.M. Auezova; indexes compiled by R. Ermers. Almaty, Daik-Press, 2005, 1288 p. (In Russian)

22 **Khoja Ahmed Yassawi. Diuani hikmet: Otbasy hrestomatiyasy** [Diwani Hikmet: A family reader]. Translated by Kuanyshbek Kari and Galiya Kambarbekova. Almaty, Otbasy Khrestomatiyasy, 2021, 144 p. (In Kazakh)

Received: 02 July 2026. **Accepted:** 03 August 2026. **Published:** 30 September 2026.

Information about the authors:

Spatay Aygul Orazbekkyzy – PhD, acting Associate Professor, Central Asian Innovation University, Republic of Kazakhstan, 160000, Shymkent, tel.: +77782496151; e-mail: spatay.aygul@mail.ru; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1512-5514.

Mendikulova Zhazira Altynbekovna – Senior Lecturer, Mukhtar Auezov South Kazakhstan Research University, Republic of Kazakhstan, 160012, Shymkent; tel.: +77027212512; e-mail: m.jazira@mail.ru; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1745-8731.*

Maulenberdiyeva Gulzhan Bauyrzhanovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Miras University, Republic of Kazakhstan, 160012, Shymkent; tel.: +77075350877; e-mail: mguljan_77@mail.ru; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5763-8230.

Kuzembayeva Aigul Orazaliyevna – Senior Lecturer, Ozbekali Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 160012, Shymkent; tel.: +77711375301; e-mail: aygul_ukpu@mail.ru; ORCID: https://orcid.org/0009-0003-8780-0579.

Спатай Айгүл Оразбекқызы – PhD, қауымдастырылған профессор м.а., Орталық Азия инновациялық университеті, Қазақстан Республикасы, 160000, Шымкент қ.; тел.: +77782496151; e-mail: spatay.aygul@mail.ru; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1512-5514.

Мендикулова Жазира Алтынбековна – аға оқытушы, Мұхтар Әуезов атындағы атындағы Оңтүстік Қазақстан зерттеу университеті, Қазақстан Республикасы, 160012, Шымкент қ.; тел.: +77027212512; e-mail: m.jazira@mail.ru; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1745-8731.*

Мауленбердиева Гульжан Бауыржановна – педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, «Мирас» университеті, Қазақстан Республикасы, 160012, Шымкент қ.; тел.: +77075350877; e-mail: mguljan_77@mail.ru; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5763-8230.

Күзембаева Айгүл Оразалиевна – аға оқытушы, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 160012, Шымкент қ.; тел.: +77711375301; e-mail: aygul_ukpu@mail.ru; ORCID: https://orcid.org/0009-0003-8780-0579.

Спатай Айгүл Оразбекқызы – PhD, и.о. ассоциированного профессора Центрально-Азиатского инновационного университета, Республика Казахстан, 160000, г. Шымкент, тел.: +77782496151, e-mail: spatay.aygul@mail.ru; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1512-5514.

Мендикулова Жазира Алтынбековна – старший преподаватель, Южно-Казахстанский исследовательский университет имени Мухтара Ауэзова, Республика Казахстан, 160012, г. Шымкент, тел.: +77027212512, e-mail: m.jazira@mail.ru; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1745-8731.*

Мауленбердиева Гульжан Бауыржановна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Университета «Мирас», Республика Казахстан, 160012, г. Шымкент, тел.: +77075350877, e-mail: mguljan_77@mail.ru; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5763-8230.

Кузембаева Айгүл Оразалиевна – старший преподаватель Южно-Казахстанского педагогического университета имени Өзбекәлі Жәнібеков, Республика Казахстан, 160012, г. Шымкент, тел.: +77711375301, e-mail: aygul_ukpu@mail.ru; ORCID: https://orcid.org/0009-0003-8780-0579.

IRSTI 14.35.07
UDC 1174
https://doi.org/10.52269/SEPT2632233

THE IMPORTANCE OF ENRICHING UNIVERSITY TEACHING CONTENT WITH REGIONAL MATERIALS

Tazhitova G.Z. – PhD, acting Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan.

Kurmanayeva D.K. – PhD, acting Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Astana, Kazakhstan.*

Tussupova G.K. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan.

Ibragimova K.Ye. – Senior Lecturer, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan.

This paper investigates the importance of integration of regional context in the university educational materials. Regional context refers to the integration of cultural, historical, linguistic, economic and social features specific to a given region within the educational process. This inclusion of local cultural and historical contexts enhances students' subject understanding, fosters a sense of identity and strengthens the relationship between the university and the surrounding community. The research aim is to evaluate the effectiveness of regional materials in university English language teaching. This research employed a pedagogical experiment as its primary empirical method. Findings from the experiment demonstrated that using regional-based materials positively influenced students' motivation, as well as their cognitive and communicative competences. Furthermore, students exhibited heightened interest in the subject studies, increased engagement with the learning process and greater classroom participation. The application of region-based materials rendered the learning experience more meaningful and closely aligned with real-life contexts, thereby contributing to the development of critical thinking and the practical application of knowledge. The analysis of the experimental outcomes confirmed that embedding regional dimensions into the curriculum not only enhances the overall quality of education, but also promotes the development of students' intercultural competence, appreciation for cultural diversity and regional heritage. The results of our experiment verify that including regional content into the curriculum develops students' intercultural competency, understanding cultural diversity and connection to the regional history in addition to improving the overall quality of education.

Key words: *regional approach, development of teaching materials, teaching at university, national values, university teaching content, regional materials.*

УНИВЕРСИТЕТТІҢ ОҚУ МАЗМҰНЫН АЙМАҚТЫҚ МАТЕРИАЛДАРМЕН ТОЛЫҚТЫРУДЫҢ МАҢЫЗЫ

Тажитова Г.З. – PhD, доцент м.а., Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Құрманаева Д.К. – PhD, қауымдастырылған профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.*

Тусупова Г.К. – п. ғ. к., қауымдастырылған профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Ибрагимова К.Е. – аға оқытушы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Бұл мақалада университеттің оқу мазмұнына аймақтық материалдарына енгізудің маңыздылығы зерттелген. Аймақтық контекст білім беру үдерісінде белгілі бір аймаққа тән мәдени, тарихи, лингвистикалық, экономикалық және әлеуметтік ерекшеліктердің интеграциясын білдіреді. Бұл жергілікті мәдени және тарихи материалдарды енгізу студенттердің пәндік түсінігін арттырады, бірегейлігін сезінуге ықпал етеді және университет пен оның айналасындағы қауымдастық арасындағы қарым-қатынасты нығайтады. Бұл зерттеудің мақсаты – университетте ағылшын тілін оқытуда аймақтық материалдардың тиімділігін бағалау. Зерттеуде негізгі эмпирикалық әдіс ретінде педагогикалық эксперимент қолданылды. Эксперимент нәтижелері аймақтық материалдарды қолдану студенттердің мотивациясына, сондай-ақ олардың танымдық және коммуникативтік құзыреттіліктеріне оң әсер еткенін көрсетті. Сонымен қатар студенттер пәндік зерттеулерге оқу үдерісіне деген қызығушылықтарын арттырды және сабаққа белсене қатысты. Аймақтық материалдарды қолдану оқу тәжірибесін мағыналы және нақты өмірлік контекстермен тығыз үйлестірді, осылайша сыни тұрғыдан ойлауды дамытуға және білімді іс жүзінде қолдануға ықпал етті. Эксперименттік нәтижелерді талдау аймақтық материалдарды оқу жоспарына енгізу жалпы білім беру сапасын арттырып қана қоймай, сонымен қатар студенттердің мәдениетаралық құзыреттілігін дамытуға, мәдени әртүрлілікті бағалауға және аймақтық мұрамен қарым-қатынасқа ықпал ететіндігін растады. Біздің экспериментіміздің нәтижелері аймақтық мазмұнды оқу бағдарламасына енгізу студенттердің мәдениетаралық құзыреттілігін, мәдени әртүрлілікті түсінуін және жалпы білім беру сапасын жақсартумен қатар аймақтық тарихпен байланысын дамытатынын растайды.

***Түйінді сөздер:** аймақтық көзқарас, оқу материалдарын әзірлеу, университетте оқыту, ұлттық құндылықтар, университеттің оқу мазмұны, аймақтық материалдар.*

ВАЖНОСТЬ ОБОГАЩЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫМИ МАТЕРИАЛАМИ

Тажитова Г.З. – PhD, и.о. доцента, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан.

Курманаева Д.К. – PhD, и.о. доцента, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан.*

Тусупова Г.К. – к.п.н., доцент, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Ибрагимова К.Е. – старший преподаватель, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан.

В данной статье исследуется важность учета регионального контекста в университетских учебных материалах. Региональный контекст – это интеграция культурных, исторических, лингвистических, экономических и социальных особенностей, характерных для данного региона, в образовательный процесс. Такое включение местных культурных и исторических контекстов улучшает понимание студентами предмета, развивает чувство идентичности и укрепляет отношения между университетом и окружающим сообществом. Цель данного исследования – оценить эффективность региональных материалов в преподавании английского языка в университете. В качестве основного эмпирического метода использовался педагогический эксперимент. Результаты эксперимента показали, что использование региональных материалов положительно повлияло на мотивацию учащихся, а также на их когнитивные и коммуникативные компетенции. Кроме того, учащиеся проявили повышенный интерес к изучению предмета, большую вовлеченность в учебный процесс и более активное участие в аудиторных занятиях. Использование региональных материалов сделало процесс обучения более осмысленным и тесно связанным с реальными условиями жизни, тем самым способствуя развитию критического мышления и практическому применению знаний. Анализ результатов эксперимента подтвердил, что включение региональных аспектов в учебную программу не только повышает общее качество образования, но и способствует развитию межкультурной компетенции учащихся, уважению к культурному разнообразию и региональному наследию. Результаты нашего эксперимента подтверждают, что включение регионального содержания в учебную программу развивает у учащихся межкультурную компетентность, понимание культурного разнообразия и связь с региональной историей в дополнение к повышению общего качества образования.

Ключевые слова: *региональный подход, разработка учебных материалов, преподавание в университете, национальные ценности, содержание обучения в университете, региональные материалы.*

Introduction. In today's globalized world, higher education must prepare highly qualified competitive professionals who can quickly adjust to ongoing changes, comprehend the features and demands of their country, embrace national values, and actively contribute to the nation's economic, social and cultural advancement. Instilling an understanding of national values in university students is essential, as it equips future professionals to represent their country on the global stage, grasp the profound significance of concepts like homeland and state, celebrate their nation's identity and serve their country with dedication.

Enriching university content with regional materials plays a significant role in achieving educational goals by incorporating the socio-economic, cultural and environmental features of a specific region. This approach contributes to the development of professional competences that are relevant to specific local contexts. Furthermore, it enhances the overall quality of education by aligning academic programs with regional needs. Universities are therefore in a better position to produce highly sought-after professionals and to promote closer links with government agencies, businesses and civil society organizations.

The study of this topic will not only help to increase the efficiency of higher education, but also to strengthen its contribution to regional development. In addition, it contributes to the formation of a more flexible and adaptive educational environment, capable of responding promptly to the challenges of time and the challenges of time and the changing needs of local communities. The research findings can be the foundation for the educational programs, new courses and teaching strategies taking into account regional realities.

Modern university education transforms constantly, striving to meet the demands of the time and labor market as well as the expectations of students. In this context, university teaching content plays a key role, since it forms the basis of professional knowledge, skills and competencies of future specialists. The development and updating of educational content is becoming the subject of scientific discussions concerning not only its structure, but also its relevance, interdisciplinarity, cultural sensitivity and adaptability to regional and global realities.

The importance of university teaching content has been discussed by researchers since it has a key influence on the formation of students' professional competencies, the development of critical thinking and the preparation of graduates for the requirements of the modern economy and society. Researchers emphasize the need to update and enrich educational content, taking into account regional, cultural and industry specifics, to increase its relevance and effectiveness [1, p.85]. Mastul emphasized the crucial role of university teachers in engaging students in the learning process through collaborative and supportive learning environment. University instructors play a crucial role in fostering students' perseverance in learning and developing their creativity by engaging them in research initiatives and hands-on learning experiences [2, p.54].

Pineda-Alfonso and others think that university changing the approach to teaching content leads to changes in teaching methods [3, p.98]. J.L. Medina and others consider university teaching content as a result of integration of pedagogical and practical knowledge of teachers. Particular attention is paid to the reflexive-dialogical dimension, which allows for a deeper understanding of how teachers meaningfully transform educational material in teaching practice [4, p.69]. Given these approaches to understanding the content of university education, it becomes obvious that the transformation of content is inevitably associated with the contextualization of education. In this light, the inclusion of regional materials reflects the different socio-cultural and economic characteristics of diverse regions and contributes to a deeper and meaningful adaptation of educational content to the real conditions of students' future professional activities.

Regional materials are educational materials that provide an opportunity to acquire theoretical knowledge and develop practical skills, the content of which includes the history, culture, art, characteristics, and lifestyle of the region.

Many researchers note that this approach contributes not only to the formation of professional competencies in demand in specific conditions, but also to the development of a sense of identity, civic responsibility and commitment to the sustainable development of the region in students.

D.K. Kurmanayeva believes that use of regional perspectives in the educational process, which is that regional materials contribute to the ability of a student to adapt his professional skills and critical thinking to the specifics of a particular workplace and region, since they have great methodological significance in terms of increasing the opportunities for regional social adaptation in the event that a future specialist moves to a new geographical or administrative region [5, p.4].

In this context, K.R. Kalkeyeva believes in her work that the content of education should be based on the humanistic orientation of education, which is focused on the individual's free development as a citizen of the Republic of Kazakhstan [6, p.8].

Zhubatkanov K.Zh. drew attention to the priority of understanding history and noted that the development of Kazakhstan's national consciousness and pride, historical memory, and understanding of the

objective and true history of Kazakhstan from ancient times to the present are all crucial in this period of independence, when there is an active process to revitalize the spirituality of society [7, p.8].

The opinions of these scientists on the knowledge of history allow us to conclude in our study that the use of regional historical and cultural information in the educational process contributes to the formation of a system of spiritual values, principles and ideals in students paying attention to their professional enhancement.

Thus, based on the views of the mentioned scholars, it can be said that the inclusion of regional historical and cultural information in the educational process contributes to the formation of spiritual values, moral orientations and professional and personal development of students. The integration of local historical and cultural materials into educational process helps students enhance their moral and spiritual values as well as professional growth. In this regard, the principles on which enrichment of educational content is built are of special importance: *regional integrity, adaptation, harmonious combination of professional and regional knowledge, as well as consideration of the educational route of the future specialist*.

N.A. Koroshchenko came to the conclusion that regional materials used in the educational process have didactic, cultural, pedagogical, and social characteristics. Their explanations are given in the following table [8, p.123].

Table 1 – Characteristics of regional materials given by N.A. Koroshchenko

didactic	The content of the process is aimed at improving the knowledge and skills of an individual, taking account the characteristics and values of each region of the country.
cultural	The content of selected, sorted materials includes information about the cultural life of the region, and is focused on understanding oneself, others and the world.
pedagogical	Personal development through mastering the material and spiritual realities of the regional community and experience of living in the region

This author also concluded that the use of regional materials addresses the following objectives. They are presented in the table below.

The review of literature made it possible to conclude that the topic of enriching university teaching materials with regional materials is relevant and insufficiently studied. The scholars noted that it is crucial to take into consideration the ecological, socio-economic and cultural features of the region in developing the content of education since it contributes to the development of professional competences.

The issue is that, in the practice of higher education, this subject receives little attention, despite the acknowledged significance of adding a regional component to university teaching resources. In many cases, the content of training remains universalized and divorced from the real conditions of the region in which students study. This reduces the practical significance of education, complicates the formation of competencies relevant to a specific territory, and limits the contribution of universities to regional development. In addition, there is a lack of a sufficient number of methodological developments and studies that allow for the effective integration of regional characteristics into the educational process.

The aims and objectives. The purpose of this study is to substantiate the significance of enriching university teaching content with regional materials, and test their effectiveness in the educational process through a pedagogical experiment. To achieve the aim of the research the following objectives have been set: to examine the theoretical foundations of the research problem, to develop teaching materials based on regional content and to conduct an experiment to evaluate the effectiveness of using regional materials in English language teaching.

Materials and methods. To assess the effectiveness of incorporating regional materials into the university educational process, a pedagogical experiment was conducted. For this experiment aimed at determining the effectiveness of using regional materials in teaching English the experimental and control groups were formed. These groups were established with due to ensure comparability in the main parameters that could potentially influence the research outcomes, including the learners' English proficiency, age, content of the curriculum and conditions of the organization of the learning process.

For the evaluation of the comparability of the groups the distribution of students across proficiency levels and mean scores obtained at the diagnostic stage were analyzed. Statistical comparison (Pearson's x^2 criterion) made it possible to determine whether any statistical difference existed between the experimental group and control group at the beginning of the experiment. The results showed no statistically differences between two groups.

The experiment was conducted at L.N. Gumilyov Eurasian National University. The purpose of this experiment was to demonstrate that integrating regional content into university courses enhances students' motivation, cognitive abilities, and communication skills. Our experiment was conducted within the context of teaching English to students majoring in Tourism. Two groups were selected for the study: one served as the experimental group, while the other acted as the control group. The Tourism major was chosen deliberately, as its curriculum includes a course on Kazakhstan Country Studies, making it particularly suitable for the integration of regional materials.

As previously noted in the literature review by N.A. Koroshenko, regional materials contribute to increased student motivation, cognitive development, and overall academic growth. Based on this framework, the experiment focused on three key components: motivational, cognitive, and communicative [8, p.125]. The communicative component was emphasized in particular, as it represents one of the most essential skills in English language learning. For each component, specific levels and assessment criteria were established to measure students' progress effectively.

The following table presents detailed information about the components, their corresponding levels, and evaluation criteria.

Table 2 – Information about the components, levels and criteria

Components	Levels	Criteria
motivational	high	A clear interest in learning and improving regional materials, and fully understands the importance of regional values.
	moderate	There is a slight interest in learning regional material, but they do not fully comprehend their importance, and they need to explain the meaning of regional values and develop a value system
	low	There is an interest in mastering regional materials, but it requires development, and an understanding of the importance of regional values needs to be supplemented.
cognitive	high	Their regional knowledge is systematic, comprehensive, they are well-versed in the historical and cultural features of the region, and they fully understand the need and importance of regional knowledge for future specialists.
	moderate	Although there is a system of regional knowledge, it is incomplete, only general information is mastered, there is a desire to develop regional knowledge, but it is not constant, it requires systematic, comprehensive, and in-depth education.
	low	There are gaps in regional knowledge, it is necessary to increase motivation to master regional materials, explain the need for regional knowledge and improve regional knowledge.
communicative	high	Able to work independently with regional materials, make decisions, communicate based on regional knowledge, perform learning tasks based on regional materials at a high level, reading and listening skills are predominant, and pronunciation and writing tasks are fully completed.
	moderate	They are active in solving learning tasks based on regional materials, but lack the ability to work independently, have difficulty making decisions on their own, and although their reading and listening skills are quite good, their writing and pronunciation skills need to be developed.
	low	Poor ability to work independently using regional materials, reading and listening skills need improvement, writing and speaking skills are not developed. Lack of desire to solve problems independently.

The experiment lasted for three months and involved a total of 44 students, with 22 students in each group. The table below presents detailed information about the respondents; their gender, age and level of English. And all respondents study on their first year of study.

Table 3 – Information about the respondents

Experimental group						Control group					
Age		Gender		Level		Age		Gender		Level	
16-17	7	male	4	Element.	5	16-17	10	male	3	Element.	4
18-19	13			Pre-interm.	8	18-19	11			Pre-interm.	3
20-more	2	female	18	Interm.	9	20-more	1	Female	19	Interm.	15

This pedagogical experiment included all three stages (diagnostic, treatment and final). We selected specific methods for each component.

The motivational component was assessed using a survey developed by Belonogova, consisting of 20 questions aimed at evaluating students' interest and engagement [9, p.100].

The cognitive component was measured through a regional awareness test containing 20 questions, designed by the researchers.

The communicative component was evaluated using an English language test that assessed students' speaking, reading, writing, and listening skills.

For the communicative component the authors developed a communication test designed to assess four English language skills: reading, listening, writing and speaking. All test materials were related to the regional content including the history, culture, traditions and geography of Kazakhstan.

The test was scored out of 100 points. To determine the reading level of BT and ET students, a text with regional content was given and the students answered questions based on the text. We asked 10 questions based on the text, with 2 points awarded for each correct answer, and the student had to score a total of 20 points for reading.

The level of listening was determined by listening to a text with regional content and answering questions. 10 questions were asked for listening, 2 points were given for each correct answer, and the total listening score was 20 points. The level of comprehension was determined by writing an essay on a regional topic. The level of comprehension of students was assessed using the following descriptors (Table 4).

Table 4 – Descriptors for writing assessment

Criterion	Task achievement	Regional knowledge	Vocabulary	Logical organization	Grammar accuracy	Overall
Score	5	10	5	5	5	30

The pronunciation level was determined by speaking on a regional topic. The students' pronunciation level was calculated using the descriptors in Table 5

Table 5 – Speaking assessment descriptors

Criterion	General regional knowledge	Vocabulary	Structural and logical connection	Fluency	Analysis skills	Overall
Score	10	5	5	5	5	30

During the diagnostic stage, all three tests were administered to both the experimental and control groups to establish a baseline. In the formative stage, regional materials were integrated into the curriculum of the experimental group, while the control group continued with their regular English classes without the inclusion of regional content. In the final stage, the same set of tests was administered again to both groups to assess changes and measure the effectiveness of the intervention. To assess the initial comparability of the experimental and control groups according to the cognitive, motivational and communicative criteria mathematical and statistical methods were used. The distribution of students across the identified levels within two groups was compares using Pearson's criterion (x^2). To define the practical significance of revealed differences Cramer's V was calculated as a measure of effect size. This analysis made it possible to assess the statistical significance of differences ($p > 0.05$), together with a small effect size at the diagnostic stage was interpreted as evidence of the initial comparability of the experimental and control groups.

Results. Our research revealed the following results. The tables below provide the information about the results of motivational component before and after the experiment in the experimental group. These figures demonstrate the dynamics of the control group. These figures demonstrate the dynamics of the control group.

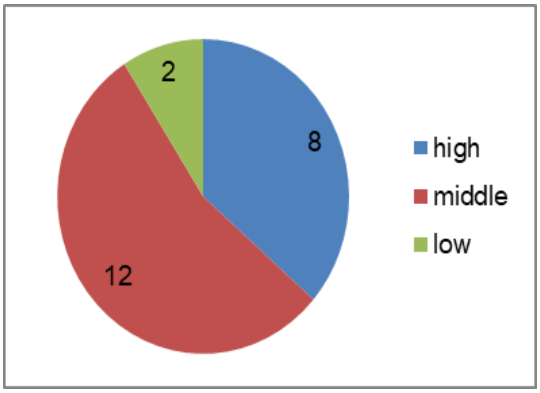


Figure 1 – Results before the experiment

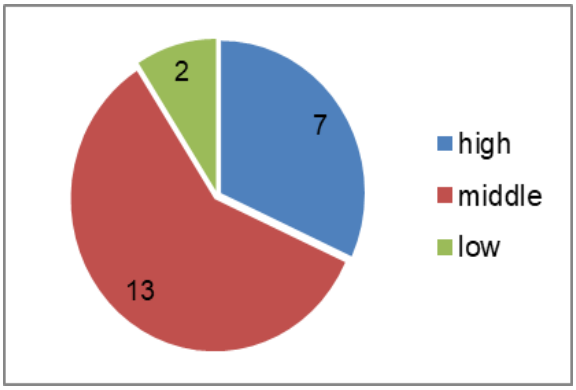


Figure 2 – Results after the experiment

This information demonstrates that control group students' motivation level remained approximately unchanged. These figures demonstrate the results before and after the experiment of the experimental group.

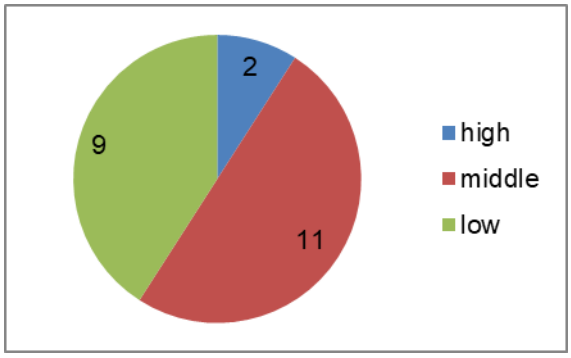


Figure 3 – Results before the experiment

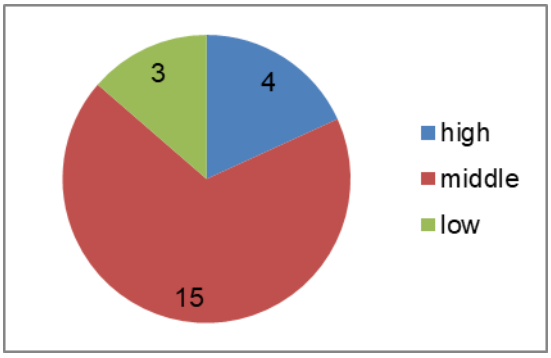


Figure 4 – Results after the experiment

This figure presents the results of the regional awareness test. We can see the results of students' motivation level of both groups. The diagram illustrates the changes in the level of students' motivation before and after the pedagogical experiment. It is evident that in the experimental group there is an increase in the number of students with a high level of motivation after the introduction of regional material, while in the control group there were no significant changes. This confirms the positive influence of the regional component on increasing educational motivation.

Theses bar graphs present the results of the test conducted in both groups to measure students' regional awareness.

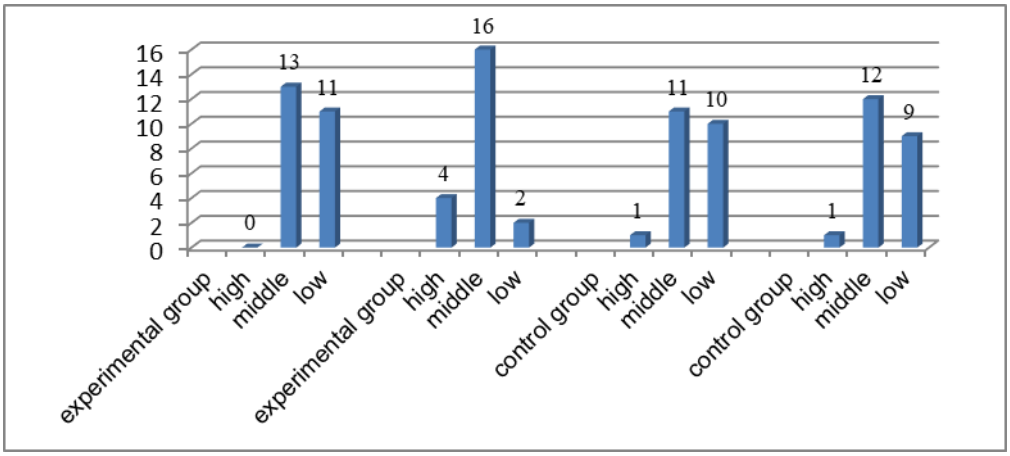


Figure 5 – Results of students' performance on the regional awareness test

Students in the experimental and control groups' levels of cognitive activity before and after the educational experiment are compared in the diagram. The number of students with medium and high levels of cognitive activity increased and the number of students with low levels significantly decreased following the introduction of regional material into the experimental group's educational process. The success of incorporating the regional component in training is demonstrated by the lack of substantial changes in the control group. These figures indicate the results of the language test in both groups before and after the experiment.

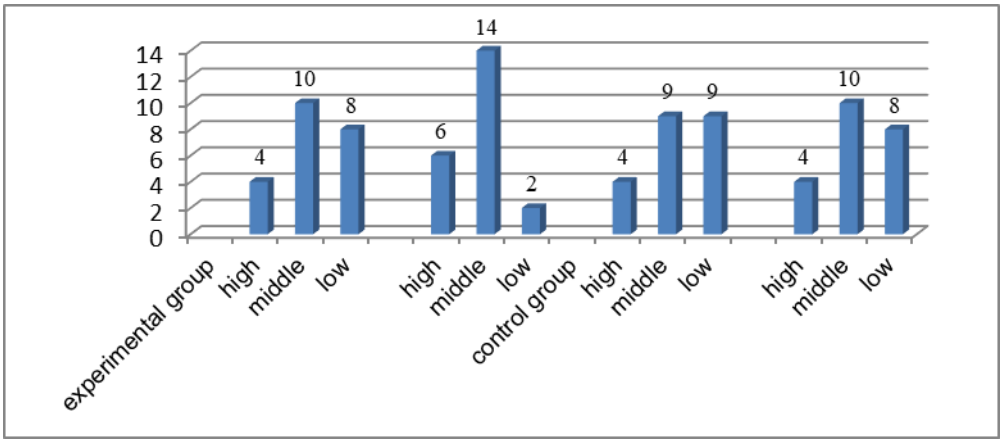


Figure 6 – Results of the communicative test

The chart shows data on formation level of the communicative component in the experimental group. Most students showed an average level of communicative skills. A low level is observed in almost half of the group, while only a few (2 people) demonstrated a high level of formation. This indicates the need for further work on the development of communicative competence. In the second figure, we observe an overall increase in the level of motivation of students. We could observe that students with high level motivation grew by 2, those with a middle level rose by 3, while low level motivation students reduced significantly from 9 to 3.

Overall, the results demonstrate positive dynamics across all three components in the experimental group. The most significant change was seen in the cognitive component. The number of students with a high level increased from 0 to 4, while middle level students from increased from 13 to 16. At the same time the number of students with a low level decreased from 11 to 2. This change was statistically significant x^2= 10.474, p=0.005, Cramer's V-0.477, indicating a moderate effect size. In the motivational component we also see the positive change, x^2= 9.364, p=0.005, Cramer's V-0.475. This result indicates that the distribution of students across the three motivation levels changes significantly after the intervention, with a general change to higher levels. The communicative component showed statistically positive dynamics x^2= 8.359, p=0.005, Cramer's V-0.451.

The findings indicate that the intervention was associated with positive and statistically significant changes in all three components of the students' development. The effect sizes suggest that these changes were of moderate magnitude, with the strongest effect seen in the cognitive component.

Discussions. The aim of our research was to evaluate the effectiveness of incorporating regional materials into university education. During the formative stage of the experiment, we introduced regional content into the teaching process for the experimental group using the textbook Kazakhstan Regions in Focus, which was developed by our team and approved by the Academic Board of ENU [10, p. 5-10]. This textbook, comprising 15 units, offers English language learning materials based on the regions of Kazakhstan. It adopts a regional approach to higher education, aiming to improve students' communicative competence in a foreign language by strengthening their oral and written skills in historical, geographical, cultural, and professional contexts. Developed with the use of modern educational technologies, the textbook encourages students' cognitive and creative activity. It features engaging content and a well-structured system of exercises designed to integrate speech skills and language knowledge through various methods. All tasks are framed within theoretical and real-life situations, providing meaningful practice based on the regional specifics of Kazakhstan. The main content was developed based the materials of the National sacred sites of Kazakhstan [11, p.5-8]. Table 6 demonstrates the content of the textbook based on the regional content.

Table 6 – The content of the textbook "Kazakhstan Regions in Focus" (shortened)

Units	Theme	Reading	Listening	Speaking	Writing
Unit 1 Welcome to South Kazakhstan	Natural beauties of South Kazakhstan	The Sharyn Canon, Turgen Waterfalls	Khan tengri	Speaking about natural beauties in South Kazakhstan	Writing a paragraph to support the given ideas
Unit 2 Welcome to South Kazakhstan	Mysteries Of South Kazakhstan monuments	Akyrtas Palace Complex, Cave Akmeshit	Issyk Mound	Speaking about recreation of historical monuments	Writing an official letter to the dean of the faculty
Unit 3 Welcome to South Kazakhstan	Home of the national treasures	Arystan Bab Mausoleum, Kozha Ahmet Yasawi Mausoleum	Aisha Bibi Mausoleum	Comparing mausoleums in South Kazakhstan and a foreign country	Writing a paragraph Comparing three mausoleums in South Kazakhstan
Unit 4 Welcome to South Kazakhstan	Mysteries of South Kazakhstan monuments	Akyrtas Palace Complex, Cave Akmeshit	Issyk Mound	Speaking about recreation of historical monuments	Writing an official letter to the dean of the faculty
Unit 5 Welcome to West Kazakhstan	Sacred underground constructions	Beket Ata, Karaman Ata, Shopan Ata Underground mosques	Shakpak Ata underground mosque	Speaking about plans of visiting underground mosques	Writing about similarities and differences of underground mosques

The table shows that the textbook structured around a series of thematic units, each designed to develop essential language skills through regional content reflecting Kazakhstan's cultural and historical heritage. The units incorporate materials from various regions of the country, supporting the comprehensive development of students' linguistic competence across all types of speech activity. The themes range from landscapes and historical monuments to sacred sites. Each unit integrates authentic reading, audio resources, written assignments, interactive speaking exercises and audio materials and they all are designed to promote critical thinking, intercultural comprehension and an innovative approach to learning English via the perspective of national identity.

Our findings are consistent with those of Marliana et al. who argue that incorporating local content into the educational process improves students' knowledge through regional place, culture and other issues. This integration is a pivotal component of the curriculum and it facilitates the goals and objectives developing the relevance of learning experiences for local students. In order to accomplish certain educational objectives, they are also instruments for managing the execution of educational activities. Specifically, regional content is a curriculum that includes instructional materials and content. It has to do with the social, cultural, and natural environments as well as the demands of the area where local students are studying [12, p.105].

Moreover, research implications align with findings of following scholars: W. Yang claimed that integration of local historical and cultural materials into university teaching connects education with students' experiences, encouraging participation, and advancing the comprehension of socialist basic principles [13, p.449]. H. Mubarok and others believe that the necessity for teaching materials that contain local and regional content, since both students and instructors reported a preference for such resources. This method increases the educational relevance and actively involves learners, especially in English language instruction [14, p.271]. S. Lestari and et al. think that the inclusion of local literature, language elements, and culturally meaningful themes through a glocalization framework enhances fiction writing materials at the university level, increasing student involvement and contributing to the creation of culturally responsive educational content [15, p.397]. Such content connects teaching materials with students' experience, cultural environment, thereby encouraging their interest and active participation in the educational process. Therefore, the integration of regional materials into the educational process increases the relevance of teaching and contributes to the formation of student-centred educational environment.

We could observe the improvements in other components such as cognition and communication as well. Students completed assignments with greater interest; they were active in discussions and demonstrated their understanding. This approach influenced formation of a sense of identity and pride in the students' native land. Thus, we can conclude that the experiment confirm the effectiveness of using regional materials in the educational process.

Conclusion. Integration of regional materials into university teaching context not only enhances students' subject knowledge but also fosters a sense of appreciation for their cultural heritage. The novelty of the topic of enriching university educational content with regional perspectives lies in the integration of the local context into the educational process, which allows students to develop a deeper understanding of the specifics of their region and develop skills that are in demand in specific socio-economic conditions. This approach rethinks the traditional education model, making it more adaptive, applied and focused on the sustainable development of regions, which was previously insufficiently taken into account in academic programs. It promotes greater engagement in the learning process, making education relevant and related to real-life experiences. In addition, this approach supports the development of intercultural competence, critical thinking and the ability to apply knowledge in both local and global contexts. The findings of our research reflect that incorporating regional content significantly boosts students' motivation, cognitive development and communications skills. It strengthens the relationship between universities and local communities and creates opportunities for joint projects and research.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

REFERENCES:

1. **LI X. Study on the reform of university teaching content issues.** *Journal of Jiangxi Institute of Education,* 2011, pp. 84-87. Available at: https://www.semanticscholar.org/paper/Study-on-the-Reform-of-University-Teaching-Content-Li/be794f2eb616c4738c98220651866612303d6e3 (accessed 05 September 2026).

2. **Mastul A.R.H. The crucial role of teachers in fostering creativity, critical thinking, and motivation in students.** *Jurnal Praktik Baik Pembelajaran Sekolah Dan Pesantren*, 2024. vol. 3 (02), pp. 54–59. DOI: https://doi.org/10.56741/pbpsp.v3i02.563.

3. **Pineda-Alfonso J.A., Duarte Pina O.M. Pedagogical conceptions of university teaching: A starting point for teacher change.** *Educacion,* 2020, vol. 23(2), pp. 95-118**.** DOI: 10.5944/educxx1.25409.

4. **Medina J.L., Cruz, L., Jarauta, B. The dialogical-reflective dimension of Didactic Content Knowledge in university teaching.** *Revista de educacion,* 2016, vol. 374, pp. 69-90. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-326.

5. **Kurmanayeva D.K. Culture component in foreign language teaching.** Nur-Sultan, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2021, 152 p.

6. **Kalkeeva K.R. Teoretiko-metodologicheskie osnovy' sistematizacii i konstruirovaniya soderzhaniya istorii pedagogiki i obrazovaniya Kazahstana:** [Theoretical and methodological foundations for the systematization and construction of the content of the history of pedagogy and education in Kazakhstan.]. Abstract of PhD thesis, Karagandy, 2010, 42 p. (In Russian)

7. **Zhubatkanov K.Zh. Vazhnost' istorii Kazahstana v duhovnom vozrozhdenii kazahskogo naroda** [The importance of Kazakhstan's history in the spiritual revival of the Kazakh people]. *Vestnik Kazahsko-Russkogo Mezhdunarodnogo universiteta*, 2018, no. 1 (22), pp. 8-14. (In Russian)

8. **Koroshchenko N.A. Regional'ny'j komponent v obrazovanii** [The regional component in education]. *Nauka I sovremennost'*, 2014, no. 1 (1), pp. 123-132. DOI: 10.17117/ns.2014.01.123. (In Russian)

9. **Belonogova L.N. Formirovanie gotovnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha k patrioticheskomu vospitaniyu mladshih shkol'nikov: regional'ny'j aspekt** [Developing the readiness of students of pedagogical college for the patriotic upbringing of younger schoolchildren: a regional aspect]. PhD thesis, Ulyanovsk, 2014, 264 p. (In Russian)

10. **Tazhitova G.Z., Kalkeeva K.R. Kazakhstan Regions in Focus. English course book for 1 year undergraduates.** Nur-Sultan, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2022, 85 p.

11. **Kazakstanning zhalpyulttik kasietti nisandary** [The Kazakhstan Sacred Objects of Whole National Importance]. Collective Publication, Astana, Foliant, 2017, 496 p. (In Kazakh)

12. **Marliana M., Hikmah N. Pendidikan berbasis muatan lokal sebagai sub komponen kurikulum** [Local-based education as a subcomponent of the curriculum]. *Dinamika Ilmu*, 2013, 13(1), pp. 105-119 Available at: https://journal.uinsi.ac.id/index.php/dinamika_ilmu/article/view/68 (accessed 05 September 2026) (In Indonesian).

13. **Wei Yan. The value and method of enriching the ideological and political course in colleges and universities by using local historical and cultural resources.** *The Education Review*, 2023, vol. 7(4), pp. 449–452. https://doi.org/10.26855/er.2023.04.010.

14. **Mubarok H., Anif S., Prayitno H.J. Local content through integrated collaborative learning: a survey of teaching materials needs.** *Journal of Educational and Social Research*, 2024, vol. 14(4), pp. 271-282. https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0102.

15. **Lestari S., Sumadi S. Glocalization of learning and creation sources for fiction writing teaching materials: exploring creativity in a local context.** *International Conference on Cultures & Languages (ICCL),* 2024, vol. 2 (1), pp. 397–410. DOI: https://doi.org/10.22515/iccl.v2i1.9613.

Received: 11 June 2026. **Accepted:** 15 July 2026. **Published:** 30 September 2026.

Information about the authors:

Tazhitova Gulzhakhan Zarubayevna – PhD, acting Associate Professor, Department of foreign languages, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 16 Ryskulbekov Str., tel.: +77078547296, email: gulzhahan@mail.ru.

Kurmanayeva Dina Kassymbekovna – PhD, Associate. Professor, Department of foreign languages, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 11 Munaitpassov Str., tel.: + 7015116827, e-mail: dinakurmanaeva@yahoo.com.*

Tussupova Gulden Kabdrashevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of foreign languages, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 11 Munaitpassov Str., tel.: + 77016131121, e-mail: tussgul@mail.ru.

Ibragimova Karlygash Yeralyevna – Senior Lecturer, Department of theory and practice of foreign languages, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 11 Munaitpassov Str., tel.: + 77021206254, e-mail: karla_ibragimova@mail.ru.

Тажитова Гульжахан Зарубаевна – PhD, шетел тілдері кафедрасының доцент м.а, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, 010000 Астана қ., Рысқұлбеков көш, 16, тел.: +77078547296,e.mail: gulzhahan@mail.ru.

Курманаева Дина Қасымбековна – PhD, шетел тілдері кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, 010000 Астана қ., Мұңайтпасов көш, 11, тел.: +7015116827, e.mail: dinakurmanaeva@yahoo.com.*

Тусупова Гульден Кабдрашевна – п.ғ.к., шетел тілдері кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, 010000 Астана қ., Мұңайтпасов көш, 11, тел.: + 77016131121, e.mail: tussgul@mail.ru.

Ибрагимова Карлығаш Ералыевна – шетел тілдері теориясы мен тәжірибесі кафедрасының аға оқытушысы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, 010000 Астана қ., Мұңайтпасов көш, 11, тел.: + 77021206254, e.mail: karla_ibragimova@mail.ru.

Тажитова Гульжахан Зарубаевна – к.ф.н., и.о. доцента кафедры иностранных языков, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, 010000 г. Астана, ул. Рыскулбекова, 16, тел.: +77078547296, e-mail: gulzhahan@mail.ru.

Курманаева Дина Касымбековна – к.ф.н., доцент кафедры иностранных языков, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, 010000 г. Астана, ул. Мунайтпасова, 11, тел.: +7015116827, e-mail: dinakurmanaeva@yahoo.com.*

Тусупова Гульден Кабдрашевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, 010000 г. Астана, ул. Мунайтпасова, 11, тел.: +77016131121, e-mail: tussgul@mail.ru.

Ибрагимова Карлыгаш Ералыевна – старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, 010000 г. Астана, ул. Мунайтпасова, 11, тел.: +77021206254, e-mail: karla_ibragimova@ mail.ru.

IRSTI 14.43.47
UDC 378:37.017
https://doi.org/10.52269/SEPT2632243

COMMUNICATIVEAND ETHNOPEDAGOGICAL TRAINING OF STUDENTS AS A MEANS OF ENHANCING THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE

Temirgalinova A.K. – PhD, Lecturer (assistant), Department of personal development and education, Toraighyrov University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.*

Aubakirova R.Zh. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Humanitarian School, Narxoz University, Almaty, Republic of Kazakhstan.

The growing interest observed in recent decades places new demands on the education system to prepare the younger generation for life in a multinational and multicultural environment. This preparation includes a deeper study of the cultural heritage of peoples, encompassing diverse traditions and customs, norms of interpersonal relationships, and specific methods for shaping national identity.

Foundational documents of the United Nations and UNESCO designate the cultivation of students in a spirit of peace and respect for other nations as a primary goal. Additionally, the strategy of polycultural and ethnocultural orientation is identified as a priority in education reform, demonstrating the extent to which its objectives, tasks, content, and teaching methodologies are directed towards the development and socialization of the individual as both an ethnic subject and a citizen of a multinational state capable of self-determination within the context of a diverse global civilization. The state's ethnopolitical strategy in education paves the way for the targeted use of elements of ethnoculture in pedagogical processes. However, the development of contemporary models of ethnocultural education, which takes into account the ethnopedagogical and ethnopsychological characteristics of personality formation and the specifics of intercultural interaction, remains insufficiently developed. Existing programs for the training and retraining of future educators have yet to fully reflect the rich body of ethnocultural knowledge. This knowledge enables a deeper understanding of the values, meaning, and significance of the heritage of the past in shaping individuals, society, and humanity as a whole.

Key words: *education, heritage of the past, folk culture, personality formation, pedagogical potential, concept, competence.*

КОММУНИКАТИВТІК-ЭТНОПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚ СТУДЕНТТЕРДІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН АРТТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Темиргалинова А.К. – PhD, «Тұлғалық даму және білім беру» кафедрасының оқытушысы (ассистент), Торайғыров университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы.*

Әубәкірова Р.Ж. – педагогика ғылымдарының докторы, гуманитарлық мектептің профессоры, Нархоз университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.

Соңғы онжылдықтарда тарихи өткенге деген қызығушылықтың артуы – өскелең ұрпақты көпұлтты және полимәдениетті ортада өмір сүруге дайындау бөлігінде білім беру жүйесіне жаңа талаптар қояды. Бұл дайындық әртүрлі дәстүрлер мен әдет-ғұрыптарды, тұлғааралық қатынастар нормаларын, сондай-ақ ұлттық бірегейлікті қалыптастырудың нақты әдістерін қамтитын халықтардың мәдени мұрасын терең зерттеуді қамтиды. БҰҰ мен ЮНЕСКО-ның негізгі құжаттарында оқушыларды бейбітшілік рухында тәрбиелеу және басқа халықтарға құрмет көрсету басым мақсат ретінде айқындалған. Сонымен қатар, полимәдениетті және этномәдени бағыттағы стратегия білім беруді реформалаудың басымдығы ретінде танылады, бұл оның мақсаттары,

міндеттері, мазмұны мен оқыту әдістемесі әр түрлі жаһандық өркениет жағдайында өзін-өзі анықтауға қабілетті этнос субъектісі және көпұлтты мемлекеттің азаматы ретінде тұлғаны дамытуға және әлеуметтендіруге бағытталғанын көрсетеді. Білім беру саласындағы мемлекеттік этносаяси стратегия педагогикалық процестерде этномәдени элементтерді мақсатты пайдалануға жол ашады. Дегенмен, жеке тұлғаны қалыптастырудың этнопедагогикалық және этнопсихологиялық ерекшеліктерін және мәдениетаралық өзара іс-қимылдың ерекшелігін ескеретін этномәдени білім берудің қазіргі заманғы модельдерін әзірлеу әлі де бастапқы сатыда. Болашақ педагогтарды даярлау мен қайта даярлаудың қолданыстағы бағдарламалары этномәдени білімнің бай бөлігі әлі толық көлемде көрсетілмеген. Бұл білім өткен мұраның жеке тұлғаны, қоғамды және жалпы адамзатты қалыптастырудағы құндылығын, мәні мен маңыздылығын тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: *білім, өткен шақтың мұрасы, халықтық мәдениет, жеке тұлғаны қалыптастыру, педагогикалық әлеует, тұжырымдама, құзыреттілік.*

КОММУНИКАТИВНО-ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ, КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Темиргалинова А.К. – PhD, преподаватель (ассистент) кафедры личностного развития и образования, Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан.*

Аубакирова Р.Ж. – доктор педагогических наук, профессор Гуманитарной Школы, Narxoz University, г. Алматы, Республика Казахстан.

Растущий в последние десятилетия интерес к историческому прошлому предъявляет новые требования к системе образования в части подготовки подрастающего поколения к жизни в многонациональной и поликультурной среде. Эта подготовка включает в себя углубленное изучение культурного наследия народов, охватывающее многообразие традиций и обычаев, норм межличностных отношений, а также специфические методы формирования национальной идентичности. В основополагающих документах ООН и ЮНЕСКО воспитание учащихся в духе мира и уважения к другим народам определено в качестве приоритетной цели. Кроме того, стратегия поликультурной и этнокультурной направленности признана приоритетом реформирования образования, что демонстрирует, в какой степени ее цели, задачи, содержание и методика преподавания ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и гражданина многонационального государства, способного к самоопределению в условиях многообразной глобальной цивилизации. Государственная этнополитическая стратегия в сфере образования открывает путь к целенаправленному использованию элементов этнокультуры в педагогических процессах. Тем не менее, разработка современных моделей этнокультурного образования, учитывающих этнопедагогические и этнопсихологические особенности формирования личности и специфику межкультурного взаимодействия, все еще находится на начальной стадии. Существующие программы подготовки и переподготовки будущих педагогов еще не в полной мере отражают богатый пласт этнокультурных знаний. Эти знания позволяют глубже понять ценность, смысл и значимость наследия прошлого в формировании личности, общества и человечества в целом.

Ключевые слова: *образование, наследие прошлого, народная культура, формирование личности, педагогический потенциал, концепция, компетентность.*

Introduction. The transformation of higher pedagogical education in the context of globalization and digitalization requires modernizing teacher-training models that emphasize intercultural communication and ethnopedagogical interaction. Contemporary educational policy in Kazakhstan prioritizes preserving national cultural identity while integrating international educational standards and innovative pedagogical technologies into university practice. Under these conditions, communicative and ethnopedagogical competence assumes strategic importance as an integrative characteristic of the future teacher's professional identity.

Scientific interest in the issue of ethnopedagogical education is associated with the need to ensure social cohesion, intercultural dialogue, and constructive interaction among representatives of different ethnic communities. Educational institutions increasingly function as multicultural environments where pedagogical communication should be grounded in tolerance, mutual respect, and recognition of cultural diversity. Consequently, the preparation of future teachers capable of implementing these principles becomes one of the most significant objectives of pedagogical science.

The scientific relevance of communicative and ethnocultural training is associated with the increasing role of multicultural education in modern higher education systems. Globalization processes, academic mobility, and intercultural interaction require universities to prepare future teachers capable of effective professional communication in polyethnic environments. In Kazakhstan, where the educational system is oriented toward intercultural dialogue and preservation of national traditions, ethnopedagogical competence becomes an important component of professional teacher training. The integration of ethnocultural values

into the educational process contributes to strengthening tolerance, civic responsibility, intercultural understanding, and professional adaptability among future specialists.

The necessity of this study is underscored by the growing demand for training future teachers capable of operating effectively within a diverse, multiethnic educational landscape. Modern Kazakhstan is characterrized by active intercultural interaction, globalization, and the transformation of educational priorities. Under these conditions, communicative and ethnopedagogical competence emerges as an important component of professional expertise. The modernization of higher pedagogical education requires the integration of ethnocultural values, principles of tolerance, intercultural dialogue, and national pedagogical traditions into the training system of future teachers. The significance of the problem is also enhanced by the need to preserve national identity while simultaneously preparing students for successful socialization in the global educational space. The study of communicative and ethnopedagogical training contributes to the development of effective educational strategies aimed at strengthening interethnic harmony, civic responsibility, and cultural awareness among students.

Therefore, strategic issues of building a civil society in which the ethnocultural needs and interests of all ethnic groups of the Republic of Kazakhstan and, first of all, the titular nation would be taken into account and harmoniously developed, have not yet disappeared from the agenda [1, p. 3]. These complex problems are considered by scientists within the framework of various scientific approaches, among which the cultural approach is particularly relevant to this study; from this standpoint, the phenomena of ethnoculture are examined in the works of E. V. Bondarevskaya, V. D. Shadrikov, V. M. Mezhueva, and others [2, p. 5].

Modern pedagogical theory increasingly focuses on the development of multicultural educational environments capable of ensuring the effective socialization of future teachers. Ethnocultural education contributes to the preservation of national identity while simultaneously forming openness toward intercultural dialogue and cooperation. The integration of communicative technologies, interactive educational methods, and reflective practices allows students to develop professional mobility, analytical thinking, and adaptive communication skills necessary for pedagogical activity in contemporary society.

Research purpose. The purpose of this study is to substantiate, theoretically and experimentally, the effectiveness of communicative and ethnopedagogical training for future teachers as a means of enhancing their professional competence in a multiethnic university environment.

To achieve this objective, the following research tasks were formulated:

1. To analyze theoretical and methodological approaches to communicative and ethnopedagogical training;
2. To determine the structure and components of ethnocultural and communicative competence of future teachers;
3. To identify the pedagogical conditions for the effective formation of ethnopedagogical competence;
4. To conduct an experimental study aimed at diagnosing the level of communicative and ethnopedagogical competence;
5. To evaluate the effectiveness of the developed educational and methodological support;
6. To formulate practical recommendations for improving teacher training in higher education institutions.

Theoretical framework and pedagogical model. The theoretical material is presented before the empirical sections to separate conceptual propositions from the evidence generated by the experiment. The framework combines cultural, competence-based, systemic, axiological, personality-oriented, synergetic, and ethnopedagogical approaches.

The cultural approach is an essential framework for the analysis of professional activity. Culture is important for personal and social development, as well as for the stability of society. V. S. Bibler, a well-known representative of the cultural scientific school, proposed interesting ideas in his concept “School of Dialogue of Cultures”, in which he sets the goal of creating a dialogic space for the interaction of cultural heritages of different peoples. According to the scientist, it is important to develop such thinking and behavior that would allow finding common ground and resolving conflicts through dialogue. Spiritual improvement and development of society as a whole originate and are realized only in communication and dialogue. Geopolitical cataclysms, as well as social progress, lead a person to an understanding of the importance of dialogue, to an understanding that only relationships built on a solid foundation of dialogue and polylogue lead to development [3, p. 11].

A review of scientific and pedagogical literature shows that despite the presence of various studies in the field of ethnocultural and ethnopedagogical education, there is a fragmentation of theoretical ideas. These ideas are associated with the purposeful, complex ethnopedagogization of the educational process at a university, during which the ethnocultural, communicative, and ethnopedagogical competence of future teachers is formed. There are contradictions between the need to form such competencies in future teachers and the inertia and spontaneity with which the conditions for their formation emerge. A further contradiction lies in insufficient functionality of the means and methods of work to solve this problem. Objectively, the conditions for the formation of ethnocultural, communicative, and ethnopedagogical competencies of future teachers of Kazakhstani universities are changing. This requires new research in this direction. This work is an attempt to present our conceptual position on the issue of ethnocultural, communicative, and ethnopedagogical competencies of future teachers in the polyethnic environment of Kazakhstani universities.

The pedagogical aspect of this problem was touched upon in one way or another in the works of domestic and foreign scientists, M. Kh. Baltabaev, G. N. Volkov, K. Zh. Kozhakhmetova, K. B. Zharikbaev, S. K. Kaliyev, Zh. Zh. Nauryzbay, Sh. T. Taubaeva, Sh. I. Dzhanzakova, G. K. Tleuzhanova, and others. The ideas of nationality of education, or nationally oriented education, were expressed by progressive educators and thinkers of past centuries: I. Altynsarin, Zh. Aimauytov, A. Baitursynov, M. Zhumabaev, A. Kunanbaev, K. D. Ushinsky, and others (K. T. Dzhumagulov, A. S. Sitdykov, K. B. Zharikbaev, N. V. Konduktorova). The theoretical foundations of multicultural education are revealed in the works of L. N. Berezhnova, A. N. Dzhurinsky, G. D. Dmitriev, Zh. Zh. Nauryzbay and others. Furthermore, studies on interethnic socialization of the individual have contributed to the field (Z. B. Kabylbekova, Zh. Kh. Kendirbekova, and others).

From the point of view of E. V. Bondarevskaya, the cultural approach to the study of the educational process is the understanding of education as a cultural process in which all components are filled with the meaning of self-development and self-realization of a person [4, p. 15]. In the context of our study, the formation of ethnocultural, communicative, and ethnopedagogical competencies in future teachers is their introduction into the cultural environment and assistance in understanding the meaning and purpose of the teaching profession.

In line with the cultural approach to the problem of our research, we can formulate the following interconnected and interdependent principles that should form the basis for the organization and implementation of the educational process:

- the principle of cultural conformity;
- the principle of the value meaning of culture;
- the principle of orientation towards value relations;
- the principle of social orientation;
- the dialectical principle of continuous development.

Complementing each other, these principles help ensure the unity and harmony of the educational process [4, p. 20].

In the last quarter of the 20th century, the concept of multicultural education began to take shape in interdisciplinary social and humanitarian studies in Western Europe, the USA, and Canada. It received active support from several authoritative public organizations, such as UNESCO. In Kazakhstan, this concept has also been developed, as it is highly relevant: Kazakhstani society is multinational and multiethnic [5, p. 25].

According to V. Linen and G. Grosh, intercultural education is a process aimed at achieving intercultural competence. The scholars identify five stages of intercultural education:

- understanding the cultural interdependence of human behavior and willingness to take this into account;
- accepting other people's cultural models simply as others, without their positive or negative evaluation;
- cultivating an understanding and respectful attitude toward the traditions of another ethnic culture;
- expanding one's own cultural views: selective perception of cultural standards, flexible application of cultural rules, choice of cultural positions in accordance with the situation;
- building constructive and mutually satisfying relationships with bearers of other cultural models of behavior and the ability to effectively resolve intercultural conflicts in practice [6, p. 30].

An analysis of scientific literature on the problems of ethnocultural education made it possible to formulate the key concepts of this study: “ethnocultural, communicative, and ethnopedagogical competence” and “formation of ethnocultural, communicative, and ethnopedagogical competence of future teachers” and to determine their conceptual content [7, p. 5].

Ethnocultural, communicative, and ethnopedagogical competence is an integrative professional and personal quality of a future teacher. It is expressed in the teacher’s ability to ensure the effectiveness of interethnic communication and in his readiness and ability to carry out the functions of teaching, upbringing, and development of students in a multiethnic educational environment.

The formation of ethnocultural, communicative, and ethnopedagogical competencies of future teachers is an educational and developmental process aimed at mastering future teachers' ethnopedagogical communicative competence, which contributes to successful interaction with students representing various ethnic communities and solving professional pedagogical tasks in the process of teaching and upbringing [8, p. 8].

The main conceptual and methodological foundations, on which the process of forming ethnocultural, communicative, and ethnopedagogical competencies of future university teachers is based, are:

- the ethnocultural approach to education,
- the competency approach;
- the synergetic approach;
- the ethnopedagogical approach;
- the axiological approach;
- the humanistic approach [9, p. 40].

The key provisions in the process of forming the ethnocultural, communicative, and ethnopedagogical competencies of future teachers should be:

- the principle of a positive attitude towards cultural diversity, according to which the goal of pedagogical activity is to form a tolerant attitude towards other cultures;
- the principle of cultural conformity, which requires taking into account the sociocultural conditions in which a person lives throughout the educational process;
- the principle of nationality, which assumes reliance on the ethnocultural specificity and values of peoples;
- the principle of continuity and consistency in the study of cultures, which implies that students must first become acquainted with the culture of their own people, then with the culture of ethnic groups sharing their locality or region, and only then learn to navigate the diversity of cultures of the global world [10, p. 32].

The demand for modern, highly educated graduates of the country's universities requires the formation of creative competence in them. The competence must integrate not only subject matter, but also pronounced communicative, organizational, and analytical skills, along with the individual and personal qualities necessary for their own creative improvement and for improving the results of educational activities. Graduates of a pedagogical university who have deep knowledge in their subject area are often insufficiently prepared in the communicative and educational aspects of their work. This is a consequence of limited organizational skills, a lack of reflection, and an inability to transmit, receive, and store information when cooperating with children, adults, and people of another culture. Hence, there is a need to organize purposeful work on the formation of both communicative and educational competencies [11, p. 55].

Modern research does not yet sufficiently reveal the specifics of training a specialist with communicative competence combined with educational competence. Some studies focus exclusively on studying the specifics of the formation of communicative competence in future teachers, while others focus on the ability of future teachers to organize an integrated educational process in an educational institution of the Republic of Kazakhstan [12, p. 20].

Currently, in pedagogical science, the concept of “communicative and ethnopedagogic competence” is considered as: a set of knowledge and skills that determine the effectiveness of work; the scope of skills for completing a task; a combination of personal qualities and properties; a set of knowledge and professionally significant personal qualities; a vector of professionalization; unity of theoretical and practical readiness for work; the ability to carry out complex cultural actions, etc. (V. N. Vvedensky, L. B. Vedernikova, A. A. Dorofeev, E. F. Zeer, I. A. Zimnaya, N. V. Kuzmina, V. V. Latyushin, L. M. Mitina, O. M. Mutovkina, A. F. Prisyazhnaya, V. A. Yakunin, etc.). The variety of approaches to determining the essence of the professional competence of a future teacher is due to the presence of objective and subjective aspects in the consideration of this problem. The objective aspect is that pedagogical competence is based on the level of organization of the educational process and success in solving various pedagogical tasks (P. F. Kapterev, V. A. Krutetsky, A. I. Shcherbakov, etc.). The subjective aspect is that the personal qualities of the teacher are taken as the basis (E. F. Zeer, I. A. Zyazyun, N. V. Kuzmina, V. V. Latyunshen, L. M. Mitina, V. A. Slastenin, G. S. Trofimova, and others) [13, p. 25].

Pedagogical objectives and conditions of communicative and ethnopedagogical training.

We propose the following definition of communicative and ethnopedagogic competence: “the communicative and ethnopedagogic competence of a future teacher is an integrative quality of a personality that influences its professional self-determination and self-improvement, compliance with the requirements of the specialty, qualification standards, and ensures sustainable positive results in the training, upbringing, and development of trainees” [14, p. 18]. The formation of the communicative and ethnopedagogical competence of a student-future teacher presupposes the acquisition of systemic psychological and pedagogical knowledge and experience, as well as the consistent development of properties and personal qualities that allow effective pedagogical activity. The professional development of future teachers is possible due to the implementation of a system of functional tasks for practical training of students: 1) the development of a stable positive attitude towards the future profession; 2) the development of the desire to master professional activity and professional self-improvement; 3) the formation of psychological readiness for independent pedagogical activity [15, p. 16].

Solving these important tasks is impossible without special ethnopedagogical training of the future teacher. Through their knowledge, skills, and creativity, the teacher is called upon to educate the younger generation in the spirit of respect for universal human values inherent in all peoples of the world, as well as in the spirit of love and respect for their cultural roots. Without this grounding, a respectful and benevolent attitude towards people of other nationalities – regardless of skin color or religious affiliation – is unthinkable.

Modern scholars and teachers agree that the restoration of ethnic traditions is impossible without special ethnopedagogical training of future teachers and the creative use of folk pedagogy in educational work.

Education that does not take into account the existing ethnic identity cannot be modern; moreover, such education is not fully professional, as it is constructed in isolation from the pedagogical culture of the people.

In a multiethnic country such as the Republic of Kazakhstan, academic disciplines in secondary and higher pedagogical educational institutions (particularly disciplines of the psychological and pedagogical cycle) cannot function without taking this into account. The revival of interest in the pedagogical culture of the people and the intensified efforts to restore the cultural and historical heritage of Kazakhstan's ethnic communities necessitate an ethnopedagogical approach in the training of teaching staff, who are capable and ready to work effectively in their profession.

Contemporary pedagogical theory includes a significant number of scientific studies devoted to the theory and practice of training: the general patterns of personality formation of a future teacher in the higher education system (O. A. Abdullina, A. I. Piskunov, Z. I. Ravkin, V. A. Slastenin, N. F. Talyzina, R. I. Khmelyuk, etc.), as well as the development of theories of teacher education in modern conditions (S. I. Arkhangelsky, B. M. Bim-Bad, G. N. Volkov, B. S. Gershunsky, F. N. Gonoboln, V. V. Davydov, G. B. Kornetov, V. M. Korotov, N. V. Kuzmina, B. T. Likhachev, N. D. Ushkandrov, etc.). [16].

The general theory of education includes general methodological and theoretical studies by Yu. K. Babansky, V. P. Zinchenko, V. I. Zagvyazinsky, I. A. Zimnaya, A. N. Orlov, and V. A. Slastenin. The works of N. V. Kuzmina, O. A. Abdulina, V. E. Anisimov, A. A. Bodalev, and others are devoted to the personality of the future teacher in the process of professional education. The personal-activity approach to improving the educational process is highlighted in the works of E. V. Bondarevskaya, I. B. Kotova, E. N. Shiyanov, and others. Pedagogical technologies in the educational process are examined by V. Y. Pityukov, S. Ya. Romashina, I. K. Shalaev, N. E. Shchurkova, and others.

As the analysis of scientific and pedagogical literature shows, the works of scientists, educators, and psychologists address issues of significant interest to our research. These include the scientific and theoretical foundations of pedagogical activity and the psychology of work of a future teacher (N. V. Kuzmina, A. I. Shcherbakov, V. A. Slastenin, G. I. Khozyainov and others); the general pedagogical training of a future teacher in the higher education system (O. A. Abdullina, L. F. Spirin, A.I. Shcherbakov and others.); and the development of the content, forms and methods of pedagogical skills formation in certain areas of the future teacher's work (Z. F. Leonova, D. M. Mallaev and others).

In the pedagogical literature, great importance is attached to criteria for assessing the level of knowledge and skills, including in the field of education (Y. K. Bazansky, L. Ya. Zorina, E. N. Kabanova-Miller, I. Ya. Lerner, N. A. Menchinskaya, M. N. Skatkin, I. T. Ogorodnikov, P.I. Pidkasisty, and others). A significant number of works are devoted to pedagogical practice and its role in the formation of pedagogical skills. At the same time, in the theory and practice of modern professional pedagogical education, the system of training future teachers, in particular social educators, to conduct educational and socio-pedagogical activities using the ideas and traditions of ethnopedagogy, has not yet been sufficiently developed. [17].

The issue under investigation is particularly significant in the context of a multinational republic, as the national experience of upbringing, traditions and customs, and traditional forms of life reflect the moral, labor, and aesthetic foundations of the people.

The ethnopedagogic training of a future teacher covers the entire block of pedagogical and psychological disciplines. This includes not only relevant knowledge, skills, and abilities, but also a sufficiently formed self-determination of the individual as a bearer of a certain ethnic culture, as well as students' creative understanding of the possibilities for using ethnopedagogic ideas and traditions in teaching. The purpose of the ethnopedagogical training of future teachers is to introduce students to the ethnocultural and pedagogical heritage of the people and to form a willingness to apply it in professional activities. [18].

The tasks of ethnopedagogical training are:

- development of students' interest in the problem of ethnic education;
- acquisition of ethnopedagogical knowledge in the field of family, social, and labor education of children and youth;
- formation of skills and abilities necessary for a future teacher in their professional activity within a socio-cultural environment;
- development of the ability to creatively use ethnopedagogic knowledge and skills in independent activities;
- formation of a stable motivation to improve their professional competence.

The modernization of the modern education system in relation to vocational education presupposes that the future teacher needs to possess the basic competencies of a modern person, including ethnocultural competence, which is understood as a personality trait expressed in the possession of a set of objective ideas and knowledge about a particular culture, realized through skills, competencies, and behaviors that promote effective interethnic understanding and interaction. [19].

For more effective ethnopedagogic training and the development of creativity, students perform various types of creative tasks during ethnopedagogical lessons and practical work. Based on the analyses of scientific and methodological literature, alongside the professional and personal experiences of future teachers, the following conditions have been identified as essential for improving the ethnopedagogical competence of future teachers:

- inclusion of ethno-cultural disciplines in the content of the professional component of the educational process;

- value-semantic self-determination of future specialists in relation to ethnocultural activities;
- the use of ethnopedagogical ideas in the topics of term papers and theses, as well as in the content of various types of practice;
- a high level of psychological and pedagogical competence of the teaching staff, which allows students to be creative in interacting with them in the educational process;
- the use of active and interactive design-research and simulation-game forms and teaching methods;
- active involvement of future specialists in pedagogically significant extracurricular work, which is aimed at developing valuable pedagogical skills.

Taking into account the polyethnicity of the society in which the younger generation of the Republic of Kazakhstan is socialized today, it becomes evident that it is necessary to develop new educational strategies and approaches in the formation of ethnocultural competence among future teachers. [20].

Materials and methods. Study design and setting. The empirical component used a quasi-experimental pretest-posttest design with an experimental group and a control group at Toraighyrov University. The analytical sample comprised 164 future teachers: 82 in the experimental group and 82 in the control group. The formative intervention combined ethnocultural educational modules, project-based tasks, reflective assignments, multicultural communication exercises, and work with the monograph “The development of multi-ethnic pedagogical communication and ethno-pedagogical education in the field of education”; the control group followed the standard curriculum.

Participants. The absolute frequencies reported in Tables 1 and 2 sum to 82 in each group at both measurement points; therefore, all 164 participants were included in the aggregate analysis with no attrition indicated in the reported tables.

Group formation and duration. Intact academic groups were used; accordingly, allocation was non-random and the design was quasi-experimental. The groups were intended to be comparable in specialty, year of study, baseline academic achievement, and pretest competence. Equal group sizes and the non-significant baseline distribution test support initial comparability.

Diagnostic instruments. The primary outcome was the activity-practical criterion “Possession of ethnopedagogical and ethnoeducational knowledge and skills.” It was assessed using an author-developed multimethod battery comprising pedagogical observation, a questionnaire survey, a knowledge test, a structured interview, a comparison of academic performance, and rubric-based analysis of practical, independent, and reflective work. The battery was administered at pretest and posttest in both groups.

Content and administration of the battery. The knowledge test addressed ethnopedagogical concepts, ethnoeducational traditions, culturally responsive lesson planning, and solutions to intercultural pedagogical situations. Observation focused on respectful communication, culturally appropriate interaction, conflict prevention, and reflective behavior. The questionnaire and structured interview elicited students’ understanding of ethnocultural values and their readiness to apply them in professional situations. Practical and reflective products were evaluated for accuracy, independence, contextual appropriateness, and depth of reflection.

Scoring and competence levels. The integrated assessment classified participants into low, medium, and high competence levels. A low level denoted fragmentary knowledge and difficulty in applying ethnopedagogical principles independently; a medium level denoted generally stable knowledge with situational or inconsistent application; and a high level denoted systematic knowledge, independent and culturally responsive application, and reflective justification of pedagogical decisions. The same qualitative criteria were used at both measurement points and in both groups.

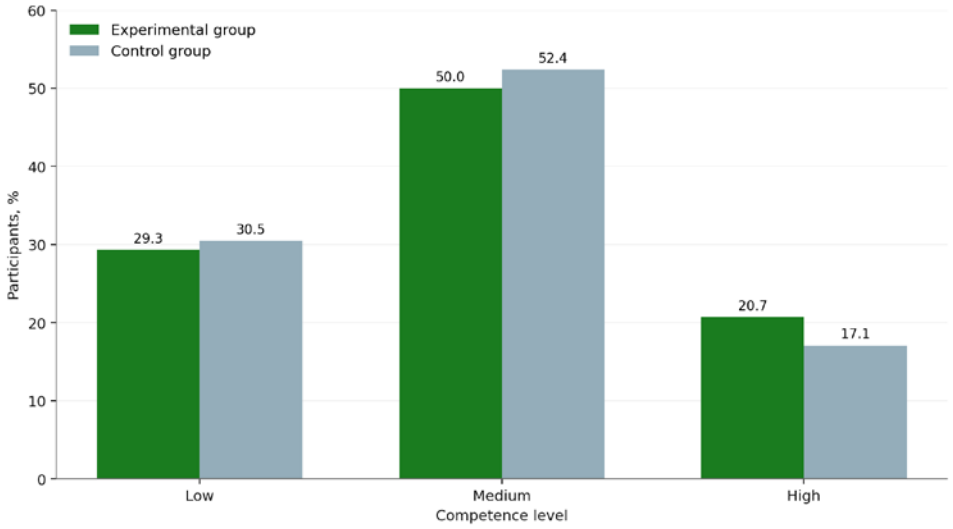
Statistical analysis. Analyses used the absolute frequencies reported in the tables rather than the rounded percentages. The distributions of the experimental and control groups across low, medium, and high levels were compared separately at baseline and posttest using Pearson’s chi-square test for a 2 × 3 contingency table. All expected counts exceeded 5, so an exact test was not required. Effect size was expressed as Cramér’s V. Tests were two-sided with alpha = .05.

Results. The results are presented in the order of measurement: baseline comparability first, followed by post-intervention outcomes. Theoretical definitions and pedagogical conditions have been addressed in the theoretical framework above.

Table 1 – Quantitative indicators of communicative and ethnopedagogical competence development among future teachers: Pre-experiment stage (n = 82 per group)

Criterion	Level	Experimental group		Control group	
		Number of experiment participants	%	Number of experiment participantsn	%
Possession of ethnopedagogical and ethnoeducational knowledge and skills	low	24	29.3	25	30.5
	medium	41	50.0	43	52.4
	high	17	20.7	14	17.1

Figure 1 – Pre-experiment distribution of competence levels in the experimental and control groups



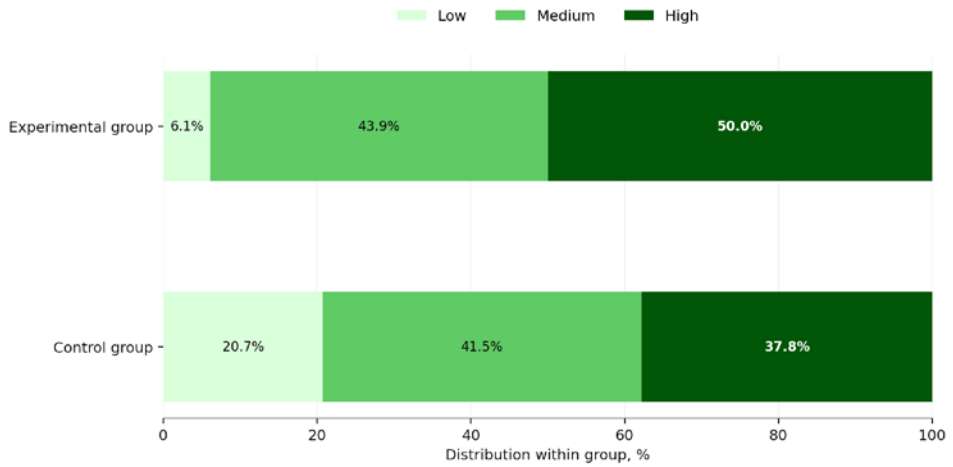
At baseline, the experimental and control groups showed similar distributions: low level, 29.3% versus 30.5%; medium level, 50.0% versus 52.4%; and high level, 20.7% versus 17.1%, respectively. The between-group difference was not statistically significant, $\chi^2(2, N = 164) = 0.36$, $p = .836$, Cramér's $V = .047$, indicating a negligible observed association. The available aggregate data thus support baseline comparability.

Following the formative program, the experimental group showed a 23.2-percentage-point reduction in the low category (29.3% to 6.1%), a 6.1-point reduction in the medium category (50.0% to 43.9%), and a 29.3-point increase in the high category (20.7% to 50.0%). The corresponding changes in the control group were -9.8, -10.9, and +20.7 percentage points. Descriptively, the change favored the experimental group by 13.4 percentage points in the reduction of the low category and by 8.6 points in the increase of the high category; the statistical significance of these longitudinal contrasts cannot be tested without individual transition data.

Table 2 – Quantitative indicators of communicative and ethnopedagogical competence development among future teachers: Post-experiment stage (n = 82 per group)

Criterion	Level	Experimental group		Control group	
		Number of experiment participants	%	Number of experiment participants	%
Possession of ethnopedagogical and ethnoeducational knowledge and skills	low	5	6.1	17	20.7
	medium	36	43.9	34	41.5
	high	41	50.0	31	37.8

Figure 2 – Post-experiment composition of competence levels within the experimental and control groups



At posttest, the competence-level distribution differed significantly between the groups, $\chi^2(2, N = 164) = 7.99$, $p = .018$, Cramér's $V = .221$. The smallest expected count was 11.0. The association was small-to-moderate and was driven primarily by fewer low-level participants in the experimental group (6.1%) than in the control group (20.7%).

Accordingly, the available evidence shows two convergent findings: no detectable between-group difference at baseline and a statistically significant, small-to-moderate between-group difference at posttest in the direction expected by the intervention. This supports the effectiveness of the proposed approach at the level of aggregate between-group outcomes. A definitive causal effect cannot be established, however, because allocation was non-random and the individual-level group × time interaction could not be estimated.

Discussion. The observed pattern is consistent with the proposition that the systematic inclusion of ethnocultural content, communicative practice, project work, and reflection can support the development of future teachers' activity-practical competence. The significant posttest association, together with baseline comparability, strengthens the empirical argument. Improvement was also observed in the control group; therefore, maturation, concurrent coursework, repeated testing, and other contextual influences remain plausible contributors.

The findings should be interpreted within the competence-based and cultural framework outlined above. The intervention addresses not only knowledge of ethnopedagogical traditions but also the practical use of culturally responsive communication and reflection in pedagogical situations. The between-group effect at posttest is statistically supported, but the strength of the conclusion is limited by incomplete documentation of the diagnostic protocol and the absence of verified psychometric and individual-level longitudinal data.

The main limitations concern the level of detail available on participant characteristics, allocation procedures, and duration; the absence of the original scoring protocol and psychometric coefficients; reliance on aggregated category frequencies; and the inability to test the group × time interaction. These limitations affect reproducibility and the strength of causal inference. Future studies should preregister the primary outcome, retain de-identified longitudinal data, report confidence intervals and effect sizes, and, where feasible, use randomized or carefully matched groups and blinded assessment.

Conclusion. Communicative and ethnopedagogical training is theoretically relevant to the professional preparation of future teachers in a multiethnic educational environment. In the experimental group, the proportion at the high level increased from 20.7% to 50.0%, while the low level decreased from 29.3% to 6.1%. The control group also improved, with the high level rising from 17.1% to 37.8% and the low level falling from 30.5% to 20.7%.

The evidence supports a cautiously positive conclusion. The groups did not differ significantly at baseline, $\chi^2(2, N = 164) = 0.36$, $p = .836$, whereas their posttest distributions differed significantly, $\chi^2(2, N = 164) = 7.99$, $p = .018$, with Cramér's $V = .221$. These results support the proposed approach at the aggregate outcome level, but a definitive causal-effectiveness claim requires a verified group × time analysis, complete sample and intervention documentation, and psychometric evidence for the diagnostic battery.

The practical relevance of the approach lies in its potential use in university teacher education, professional-development programs, and the design of teaching materials for multicultural settings. Further research should examine digital formats of ethnopedagogical training, compare implementation across institutions, and test long-term transfer to pedagogical practice.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

REFERENCES:

1 **Aipova A. et al. The features of the formation of ethno-value consciousness in the modern Kazakh Pedagogical University.** *Eduweb Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 2021, vol. 15, no. 2, pp. 229-244. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.02.18.

2 **Shabambaeva A.G. et al. The influence of a passionate personality on the preservation of the ethno-cultural code of society in Eastern countries.** *Revista de la Universidad del Zulia*, 2021, vol. 12, no. 34, pp. 512-534. https://doi.org/10.46925//rdluz.34.28.

3 **Temirgalinova A.K., Karabulatova I.S., Amiridou S., Erina I.A. Case-method in the formation of communicative ethnopedagogical competence of a foreign language teacher: based on the material of Russia, Greece, and Kazakhstan.** *European Journal of Contemporary Education*, 2021, vol. 10, no. 4, pp. 1013-1026. https://doi.org/10.13187/ejced.2021.4.1013.

4 **Banks J. Cultural diversity and education: foundations, curriculum and teaching.** Boston, Routledge, 2015, 360 p. https://doi.org/10.4324/9781315622255.

5 **Berry J.W. Ecocultural Psychology.** *Cultural-Historical Psychology*, 2019, vol. 15, no. 4, pp. 4-16. https://doi.org/10.17759/chp.2019150401.

6 **Chemodanova G. et al. Formation of future teachers' leadership competence at a higher education institution.** *Geopolitical, Social Security and Freedom Journal*, 2022, vol. 5, iss. 2, pp. 78-92. https://doi.org/10.2478/gssfj-2022-0015.

7 **Corres A., Rieckmann M., Espasa A., Ruiz-Mallén I. Educator competences in sustainability education: a systematic review of frameworks.** *Sustainability*, 2020, vol. 12, no. 23, pp. 1-24. https://doi.org/10.3390/su12239858.

8 **Gorski P. Multicultural Philosophy.** Series. Part 1: A Brief History of Multicultural Education, 1999, 205 p.

9 **Großschedl J., Welter V., Harms U. A new instrument for measuring pre-service biology teachers' pedagogical content knowledge: The PCK-IBI.** *Journal of Research in Science Teaching*, 2018, vol. 56, no. 4, pp. 402-439. https://doi.org/10.1002/tea.21482.

10 **Haug B., Mork S. Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms.** *Teaching and Teacher Education*, 2021, vol. 100, art. 103286. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286.

11 **Ho H.C., et al. Promoting preservice teachers' psychological and pedagogical competencies for online learning and teaching: the TEACH program.** *Computers & Education*, 2023, vol. 195, art. 104725. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104725.

12 **Kleimola R., Leppisaari I. Learning analytics to develop future competences in higher education: a case study.** *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2022, vol. 19, art. no 17, pp. 1-25. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00318-w.

13 **Martinez-Mena M., Rivera-Gutierrez E., Higuera-Zimbron A. Leadership development in initial teacher training.** *Journal of Critical Pedagogy*, 2022, vol. 15, no. 6, pp. 10-18. https://doi.org/10.35429/jcp.2022.15.6.10.18.

14 **Quinn A.A. Person-centered approach to multicultural counseling competence.** *Journal of Humanistic Psychology*, 2013, vol. 53, no. 2, pp. 202-251. https://doi.org/10.1177/0022167812458452.

15 **Triandis H.C. Individualism and Collectivism.** New York, Routledge, 1995, 259 p. https://doi.org/10.4324/9780429499845.

16 **Bondarevskaya E.V. Lichnostno-orientirovanny'j podhod v teorii i praktike pedagogicheskoj raboty' s det'mi migrantami** [Personality-oriented approach in the theory and practice of pedagogical work with migrant children]. *Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya leksikografiya v teorii i praktike obucheniya v vy'sshej shkole: sbornik trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, Rostov-na-Donu, 102 p. (In Russian)

17 **Belinskaya E.P., Stefanenko T.G. E'tnicheskaya socializaciya podrostka** [Ethnic socialization of adolescents]. Moskovskij psihologo-social'ny'j institut, Moscow, NPO MODEK, Voronezh, 2000, 208 p. Available at: https://www.phantastike.com/social_psychology/ethnic/html/ (accessed 20 April 2026). (In Russian)

18 **Bespal'ko V.P. Sistemno-metodologicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialistov** [System-methodological support of the educational process of specialist training]. Moscow, Vy'sshaya shkola, 1989, 141 p. (In Russian)

19 **Demisenova Sh.S. Polikul'turnaya sreda kak sredstvo samorazvitiya studentov pedagogicheskogo vuza** [Multicultural environment as a means of self-development of pedagogical university students]. Abstract of PhD thesis, Chelyabinsk, 2009, 24 p. (In Russian)

20 **Dzhumagulov K.T. Ibraj Altynsarin i razvitie kul'tury' kazahskogo naroda** [Ibrai Altynsarin and the development of Kazakh people's culture]. Alma-Ata, Kazakhstan, 1984, 204 p. (In Russian)

Received: 27 May 2026. **Accepted:** 25 June 2026. **Published:** 30 September 2026.

Information about the authors:

Temirgalinova Assel Kairgeldinovna – PhD (Pedagogy and Psychology), Lecturer (assistant), Department of personal development and education, Toraighyrov University, Republic of Kazakhstan, 140008, Pavlodar, 64 Lomov Str., tel.: 87715322878, e-mail: Assolalieparusa@mail.ru.*

Aubakirova Rakhila Zhumatayevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the "Psychological Counseling" educational program, Humanitarian School, Narxoz University, Republic of Kazakhstan, 050000, Almaty, 55 Zhandossov Str., tel.: +77777641068, e-mail: kama_0168@mail.ru.

Темиргалинова Асель Каиргельдиновна – «Педагогика және психология» мамандығы бойынша философия докторы (PhD), «Тұлғалық даму және білім беру» кафедрасының оқытушысы (ассистент), Торайғыров университеті, Қазақстан Республикасы, 140008, Павлодар қ., Ломов көш. 64, тел.: 87715322878, e-mail: Assolalieparusa@mail.ru.*

Әубәкірова Рахила Жұматайқызы – педагогика ғылымдарының докторы, гуманитарлық мектептің «Психологиялық кеңес беру» білім беру бағдарламасының профессоры, Нархоз университеті, Қазақстан Республикасы, 050000, Алматы қ., Жандосов көш. 55, тел.: +77777641068, e-mail: kama_0168@mail.ru.

Темиргалинова Асель Каиргельдиновна – доктор философии (PhD) по специальности «Педагогика и психология», преподаватель (ассистент) кафедры личностного развития и образования, Торайгыров университет, Республика Казахстан, 140008, г. Павлодар, ул. Ломова 64, тел.: 87715322878, e-mail: Assolalieparusa@mail.ru.*

Аубакирова Рахила Жуматаевна – доктор педагогических наук, профессор образовательной программы «Психологическое консультирование», Гуманитарная Школа, Narxoz University, Республика Казахстан, 050000, г. Алматы, ул. Жандосова 55, тел.: +77777641068, e-mail: kama_0168@mail.ru.

IRSTI 02.15.51
UDC130.2:316.7
https://doi.org/10.52269/SEPT2632253

NAURYZ AS A MEANS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION AND THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY

Tuleubayev Zh.Z. – Master of History, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan.

Dukombaiyev A.T. – PhD student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan.*

Maslov Kh.B. – PhD, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan.

The article interprets Nauryz in a philosophical dimension as a phenomenon that reveals the deep foundations of cultural existence and the mechanisms of national identity formation in the context of modern socio-cultural transformation. The Nauryz is interpreted not only as a historically established tradition, but as a special form of symbolic thinking, which embodies the archetypal renaissance, the cyclical nature of time and the harmonization of human existence with the cosmic order. Special attention is paid to the educational potential of Nauryz, which contributes to the development of civic consciousness, patriotism, respect for cultural diversity, the preservation of historical memory, and the strengthening of national identity. In this context, Nauryz emerges as a form of representation of collective consciousness, capable of actualizing the value foundations of society and ensuring the continuity of spiritual experience. Its symbolic structure is revealed as a space for dialogue between past and present, tradition and modernity, and individual and collective principles. Particular attention is given to how the meaning of the holiday has changed in the context of modernization where historical heritage is reconsidered beyond ideological interpretations. Nauryz is seen as an important cultural and spiritual symbol that helps preserve national identity in the fragmented modern world. In this sense, it connects personal self-awareness with collective historical memory. Methodologically, the research is based on an interdisciplinary synthesis integrating the approaches of cultural anthropology, hermeneutics, philosophy of culture and theory of identity. In conclusion, the need for philosophical reflection and institutional support for Nauryz as a symbol of cultural sovereignty, a form of spiritual self-representation and the basis for constructing an integral national consciousness in the face of global challenges is emphasized.

Keywords: *Nauryz, national identity, cultural memory, spiritual and moral education, ideology, traditions, symbolism, modernization of consciousness, ethnopedagogy, cultural heritage.*

НАУРЫЗ РУХАНИ-АДАМГЕРШІЛІК ТӘРБИЕ МЕН ҰЛТТЫҚ БІРЕГЕЙЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Төлеубаев Ж.З. – тарих магистрі, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Дукомбайев А.Т. – PhD докторант, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.*

Маслов Х.Б. – PhD, қауымдастырылған профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Мақалада Наурыз мерекесі мәдени өмірдің терең негіздерін және қазіргі заманғы әлеуметтік-мәдени трансформация контексінде ұлттық бірегейліктің қалыптасу механизмдерін ашатын құбылыс ретінде философиялық тұрғыдан қарастырылады. Мереке тек тарихи қалыптасқан дәстүр ретінде ғана емес, сонымен қатар қайта жаңғыруын, уақыттың циклдік сипатын және адам өмірінің ғарыштық тәртіппен үйлесімділігін бейнелейтін символикалық ойлаудың ерекше түрі ретінде түсіндіріледі. Азаматтықты, патриотизмді дамытуға, мәдени әртүрлілікті құрметтеуге, тарихи жадыны сақтауға және ұлттық сананы нығайтуға ықпал ететін наурыздың тәрбиелік әлеуетіне ерекше назар аударылады. Осы тұрғыда Наурыз қоғамның құндылық негіздерін жүзеге асыруға және рухани тәжірибенің сабақтастығын қамтамасыз етуге қабілетті ұжымдық сананың көрінісі ретінде пайда болады. Оның символдық құрылымы өткен мен қазіргі, дәстүр мен модернизм, жеке және ұжымдық принцип арасындағы диалог кеңістігі ретінде ашылады. Қазіргі жаңғыру

жағдайында мереке мағыналарының трансформациясына ерекше көңіл бөлінеді, мұнда тарихи мұра идеологиялық шектеулерсіз философиялық тұрғыдан қайта қаралады. Наурыз экзистенциалды және мәдени бағдар ретінде қарастырылып, қазіргі әлемнің ыдырауы жағдайында тұлғаның тұтастығын қалпына келтіруге ықпал етеді. Осылайша, ол жеке санадан ұжымдық тарихи жадқа дейінгі әлеуметтік шындықтың әртүрлі деңгейлері арасында делдалдық қызметін атқарады. Әдіснамалық тұрғыдан зерттеу мәдени антропология, герменевтика, мәдениет философиясы және бірегейлік теориясының тәсілдерін біріктіретін пәнаралық синтезге сүйенеді. Қорытындыда Наурызды мәдени егемендіктің символы, рухани өзін-өзі көрсету формасы және жаһандық сынқатерлер жағдайында тұтас ұлттық сананы құрудың негізі ретінде философиялық рефлексия мен институционалдық қолдаудың қажеттілігі атап өтіледі.

Түйінді сөздер: *Наурыз, ұлттық болмыс, мәдени жады, рухани-адамгершілік тәрбие, идеология, салт-дәстүр, символизм, сананы жаңғырту, этнопедагогика, мәдени мұра.*

НАУРЫЗ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Тулеубаев Ж.З. – магистр истории, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан.

Дукомбайев А.Т. – PhD докторант, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан.*

Маслов Х.Б. – PhD, ассоциированный профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан.

В статье Наурыз осмысляется в философском измерении как феномен, раскрывающий глубинные основания культурного бытия и механизмов формирования национальной идентичности в условиях современной социокультурной трансформации. Праздник интерпретируется не только как исторически сложившаяся традиция, но как особая форма символического мышления, в которой воплощается архетипика возрождения, цикличности времени и гармонизации человеческого существования с космическим порядком. Особое внимание уделяется воспитательному потенциалу Наурыза, способствующему развитию гражданственности, патриотизма, уважения к культурному многообразию, сохранению исторической памяти и укреплению национального самосознания. В этом контексте Наурыз предстает как форма репрезентации коллективного сознания, способная актуализировать ценностные основания общества и обеспечивать преемственность духовного опыта. Его символическая структура раскрывается как пространство диалога между прошлым и настоящим, традицией и модерностью, индивидуальным и коллективным началом. Особое внимание уделяется трансформации смыслов праздника в условиях модернизации, где происходит философское переосмысление исторического наследия вне идеологических редукций. Наурыз рассматривается как экзистенциальный и культурный ориентир, способствующий восстановлению целостности идентичности в условиях фрагментации современного мира. В этом аспекте он выполняет функцию медиатора между различными уровнями социальной реальности – от индивидуального самосознания до коллективной исторической памяти. Методологически исследование опирается на междисциплинарный синтез, интегрирующий подходы культурной антропологии, герменевтики, философии культуры и теории идентичности. В заключении подчеркивается необходимость философской рефлексии и институциональной поддержки Наурыза как символа культурного суверенитета, формы духовной саморепрезентации и основания для конструирования целостного национального сознания в условиях глобальных вызовов.

Ключевые слова: *Наурыз, национальная идентичность, культурная память, духовно-нравственное воспитание, идеология, традиции, символизм, модернизация сознания, этнопедагогика, культурное наследие.*

Introduction. The current stage of Kazakhstan's historical development can be understood as a space of active philosophical reflection on the foundations of spiritual existence, cultural continuity and national identity. In the context of globalization and accelerated socio-cultural transformations, it is of particular importance to turn to tradition not only as a historical heritage, but also as an ontological and axiological resource capable of ensuring the integrity of public consciousness. In this context, there is an increasing need for a philosophical rethinking of symbolic forms of culture, which embody the deep structures of collective experience.

The Nauryz holiday is considered in this study as a phenomenon of cultural philosophy, which has the status of a universal symbol representing archetypal ideas about time, renewal and harmony. It goes beyond the framework of calendar and ritual practice, acting as a special form of symbolic representation of the world, in which cosmological, ethical and anthropological foundations of the traditional worldview are synthesized. Nauryz embodies the idea of cyclical existence, restoring balance and affirming values aimed at harmonizing relations between man, society and nature.

In its philosophical dimension, Nauryz emerges as a cultural text that enshrines key semantic constants: renewal as an ontological principle, justice as the normative foundation of social order, and unity as a form of collective existence. These semantic structures, rooted in cultural memory, transmit values and form stable patterns of identification, ensuring continuity between generations and the reproduction of cultural integrity.

The rethinking of Nauryz in the post-Soviet period can be interpreted as a process of philosophical actualization of tradition in the context of modernization. The return of the holiday to public space testifies not only to cultural restoration but also to the desire to reconstruct the symbolic order lost as a result of the ideological transformations of the past. In this context, Nauryz functions as a mediator between historical memory and contemporary consciousness, enabling dialogue between tradition and modernity.

Despite a significant amount of research, Nauryz has not been sufficiently understood as an integral spiritual and ideological phenomenon within the framework of cultural philosophy. The predominance of ethnographic and historical approaches limits the understanding of it as a complex symbolic system that includes communicative, axiological and existential dimensions. In this regard, there is a need to develop an interdisciplinary philosophical approach that can reveal it as a mechanism of symbolic integration and a form of collective self-reflection.

The purpose of this study is a philosophical analysis of the spiritual and ideological potential of Nauryz as a form of representation and construction of national identity. Special attention is paid to identifying its symbolic structures, interpreting cultural codes, and analyzing its functions in the formation of historical memory and collective consciousness. Nauryz is considered as a dynamic system of meanings that is being transformed in the conditions of modern socio-cultural reality and at the same time retains its value basis.

The objectives of the study are:

1. to examine the historical and cultural development of Nauryz and identify the main stages of transformation of its social, spiritual, and symbolic functions;
2. to identify and interpret the symbolic structures and cultural codes of Nauryz associated with renewal, continuity, unity, harmony, and national identity;
3. to analyze the transformation of the meaning and functions of Nauryz in the post-Soviet period and in the context of modern socio-cultural transformation.

Methodology and research methods. The methodological basis of the research is a philosophically oriented interdisciplinary approach that combines the philosophy of culture, philosophy of history, social philosophy and ethnophilosophy in their interrelation with the humanities and social sciences. Nauryz is considered as a symbolic form reflecting the value and ideological foundations of society and acting as a mechanism for the formation of national identity.

The work uses the hermeneutic method (normative documents, ethnographic descriptions and scientific works are analyzed, which have shown that bata is not only a ceremonial element, but also a mechanism for the intergenerational transmission of normative ideas), the civilizational approach (the historical and cultural studies of Nauryz are examined), the historical and genetic method (historical documents and legislation were analyzed, which made it possible to identify the main stages in the evolution of Nauryz's functions: from a calendar-ritual function to functions related to cultural consolidation, the preservation of traditions, and the formation of national identity), as well as the ethnophilosophical approach, which allows to identify the features of a national worldview embodied in tradition.

Additionally, comparative analysis and discourse analysis are used to compare different interpretations of Nauryz and study its representation in the modern public consciousness. This approach allows us to reveal Nauryz as an integral spiritual and ideological phenomenon and an important resource for symbolic integration of society.

Results and discussion. The historiography of the holiday Nauryz reflects complex perceptions: from ancient agrarian rituals and medieval chronicles to ethnographic descriptions, Soviet restrictions, and a modern revival. Today, Nauryz is considered not only a traditional holiday but also a symbol of cultural unity among the peoples of Central Asia, making its study particularly significant for historians and cultural scholars.

Nauryz is one of the oldest calendar holidays of the peoples of Central Asia, symbolizing the beginning of spring and the renewal of nature. Its origins date back to Zoroastrian tradition and ancient agrarian cults. Throughout history, Nauryz has been both revered and forgotten, and its study has become an important part of historical and cultural studies.

Written sources mentioning the celebration of Nauryz date back to medieval authors: al-Biruni [1], Firdousi [2], and [3] mentioned spring rituals associated with renewal and sun worship. For many nomadic peoples, this holiday was an important milestone in the calendar cycle.

In the 18th and 19th centuries, Russian travelers, Orientalists and ethnographers P.P. Rychkov, V.V. Radlov, N.A. Aristov [4], etc. described in detail the traditions of Nauryz among the Kazakhs, Kirghiz and other Turkic peoples. Their works became the foundation for a scientific understanding of the holiday in imperial historiography.

During the Soviet period, the attitude towards it was ambiguous: from a complete ban to partial restoration. After the establishment of Soviet power in Central Asia and Kazakhstan, traditional holidays began to be seen as "religious remnants" or "bourgeois customs." Nauryz, associated with agrarian cults and ancient ideological practices, was banned already in the 20 – 30s of the twentieth century [5]. The main reasons were the policy of atheization and the struggle against religious traditions; the desire to replace national holidays with a single "proletarian calendar" (May 1, November 7, etc.); the desire to form a "new Soviet man" without relying on ethnic cultural codes. However, ethnographers continued to record folk traditions associated with spring rituals. An analysis of the fate of Nauryz in Soviet times allows us to better understand the processes of interaction between traditional culture and the ideological policy of the state.

Despite official prohibitions, Nauryz continued to exist in everyday life. In villages and villages, people continued to celebrate it with their family and neighbors. The celebration was not as large as it had been before but the main traditions were still preserved. People cooked Nauryz-kozhe, families gathered together, and elders gave their blessings to the younger generation. Small celebrations were held in yurts and homes where guests shared food and treats. In some regions, especially in southern Kazakhstan, people continued the tradition of Korisu, exchanging greetings and good wishes for the new year. Teachers in rural schools also told children about the traditions of Nauryz, even though the holiday was not officially recognized at that time. The holiday was preserved as part of the oral tradition and folk memory.

Since the late 1950s, there has been a gradual return of interest in Nauryz in science. Ethnographic expeditions of the 1940s and 1950s recorded certain elements of Nauryz among the Kazakhs, Kyrgyz and other peoples (information about songs, rituals, ritual dishes (for example, "nauryz kozhe"). The publications emphasized the cultural value of the holiday as an element of intangible heritage. Thus, the holiday survived a period of repression due to its cultural resilience and importance for community solidarity.

Since the middle of the 20th century, a gradual softening of attitudes towards national traditions began. In the 1960s and 1970s, ethnographic studies were conducted in Kazakhstan, Uzbekistan, and Tajikistan [6], where Nauryz was considered an element of folk culture rather than a religious rite.

In the 1980s, especially during the period of perestroika, interest in Nauryz increased. He gradually began to be perceived as a symbol of national revival and cultural identity. In 1988, Nauryz was officially resumed in Almaty as a mass celebration.

Uzbekali Zhanibekov, who served as the ideological secretary of the Central Committee of Kazakhstan, contributed to the restoration of the holiday. He informed the first Secretary of the Central Committee, Gennady Kolbin, of the importance of Nauryz and received permission to celebrate it.

So, Nauryz returned to the life of the Kazakh people, and for the first time it was celebrated in 1988, but not in March, but at the end of April. That year, Nauryz was allowed to be celebrated only within one district of Almaty, Zhambyl district of Almaty region and in Shieli of Kyzylorda region. Nauryz was celebrated for the first time in the village of Uzynagash, and Uzbekali Zhanibekov described this event in his book Echo: "In 1988, at the initiative of the public, for the first time after a long break since 1926, the Nauryz Meiramy holiday was held in the Almaty region and in the city of Almaty. The procession was attended by characters from the Kazakh epic and folk tales – Aldar-Kose, Zhirenshe with the beautiful Karashash, Mystan-kempir, Daukara with Qanbaq-shal, the cunning Tazsha-bala (characters from fairy tales) and others. After a theatrical performance with their participation, people of 36 nationalities living in the area showed their skills in performing folk dances, songs, needlework, and cooking national dishes. Sporting events, especially horse racing, have been a great success. A fair for the sale of mass-market goods was organized in the town of Nauryz. Its central square was filled with leaders of social competition, parents with many children, and centenarians" [7], – Uzbekali Zhanibekov wrote.

The celebration was organized at the expense of the city Department of Culture, and the enthusiasm of the organizers was supported by volunteers, including students and youth who actively participated in the preparation.

Nauryz was first decided to be held in the then capital, Almaty, so that other regions could take up this initiative. The holiday aroused great interest, and in 1989 it began to be celebrated throughout the Republic, and since 1990, neighboring countries have begun to adopt the celebration.

During the Soviet period, Nauryz went through a difficult path: from complete prohibition and oblivion to partial restoration and rebirth on the eve of the collapse of the USSR. Despite the ideological limitations, the holiday remained in the national memory, which testifies to its deep spiritual and cultural significance.

Thus, the history of Nauryz in the Soviet era illustrates the contradiction between the unifying policy of the state and the sustainability of traditional culture, which eventually proved capable of revival.

Modern perception of Nauryz holiday.

The perception of Nauryz has changed significantly in recent decades. In the late Soviet period (1988-1991), the holiday was revived as part of the "perestroika" national renaissance, but remained secondary compared to official Soviet celebrations.

With the independence of Kazakhstan, Kyrgyzstan, Uzbekistan and other Central Asian countries, Nauryz was restored as a public holiday. From that moment on, the study of his story became particularly relevant.

Modern historians and cultural Sh.N. Nagymov [8], Zh.O. Artykbayev [9] consider Nauryz not only as an ethnographic phenomenon, but also as an important marker of national identity, a symbol of cultural continuity. Much attention is paid to the comparative analysis of holiday traditions among different peoples of the region.

Nauryz officially became a public holiday on March 15, 1991, after the President of the Kazakh SSR signed the decree “On the National Spring Holiday – Nauryz Meiramy” [10]. March 22, the day of the spring equinox, was declared an official holiday called “Nauryz Meiramy.” After this decision, Nauryz began to be widely celebrated across Kazakhstan. The modern form of the holiday differs significantly from how it was celebrated in the past. Nowadays Nauryz is not just theatrical performances, traditional yurts, and the preparation of Nauryz Kozhe, the main traditional dish of the holiday that symbolizes prosperity, unity, and abundance, it is also charity events, folk sports games, planting trees, caring for green spaces, and cleaning parks, streets, and public areas. Today, Nauryz Meiramy is considered a holiday of spring, unity, and labor. It is celebrated by all ethnic groups living in multinational Kazakhstan. Although the holiday has become more modern, it still preserves many ancient traditions.

In 2001, Nauryz was officially added to the list of public holidays in Kazakhstan. Since 2009, it has been celebrated for three consecutive days.

An important step in the international recognition of Nauryz took place in 2009 when UNESCO included it in the List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity [11].

In 2010, during the 64th session of the United Nations General Assembly, March 21 was officially declared the International Day of Nauryz. Since 2010, the holiday has officially been celebrated for three days in Kazakhstan.

In 2021, President Kassym-Zhomart Tokayev proposed to expand the celebration from March 14 to March 24, adding National Dress Day and the tradition of «Korisu» (means «to meet» or «to see each other». The main meaning is the joy of meeting loved ones after a long winter, strengthening family ties, and expressing respect for elders.).

Year after year, this holiday acquires more and more importance, acquires a deep meaning and is saturated with new content. Since 2024, the ten-day celebration period has been officially named «Nauryznama».

Nauryznama is a concept for celebrating Nauryz meiramy, which includes a ten–day decade from March 14 to March 23. Each day is dedicated to a separate theme reflecting the traditions and cultural heritage of Kazakhstan. The first day of the ten-day celebration of Nauryz Meiramy is called “Korisu kuni – Amal merekesi,” or the Day of Meetings. This holiday is filled with warmth, kindness, care for one another, and a tribute to the elders.

According to long-standing Kazakh traditions, March 14 marked the beginning of the new year. A week prior to the vernal equinox, Kazakhs traditionally counted their livestock. Happy that the long winter had ended, people visited relatives and neighbors, shared news, spoke about losses and offsprings, and began preparing for the celebration of Nauryz.

March 15 is called “Kaiyrymdylyk kuni” – Kindness Day. This day is dedicated to such important values as social responsibility, charity, mercy, and good neighborly relations. Throughout the country, many charity events and social initiatives are organized. Many people participate in these events, including business leaders, sponsors, volunteers, and state organizations.

March 16 is “Madeniyet jane ulttiq salt-dastur kuni” – the Day of Culture and National Traditions. This day focuses on supporting culture, art, and national values. Across the country, different cultural events are organized to help preserve and promote Kazakh customs and traditions. These include festivals, fairs, competitions, and exhibitions featuring the works of Kazakhstani authors and artists.

March 17 is celebrated as “Shanyraq kuni” – Shanyrak Day. This day is devoted to family values such as love, respect, trust, kindness, mutual support, and understanding. It also highlights the importance of motherhood and continuing family traditions. During the celebrations, wedding ceremonies take place across the country. Young couples dressed in traditional clothing receive blessings and warm wishes from respected elders and mothers with many children. Children are given special attention on this day as well. Families with newborn babies receive memorable gifts called “Nauryz-bazarlyk.”

March 18 is celebrated as “Ulttyk kiyim kuni” – National Dress Day. This day encourages people to express their identity through traditional clothing and highlights the cultural diversity and richness of Kazakhstan. Fashion designers and artists present their collections during special contests, exhibitions, and fashion shows dedicated to national dress.

March 19 is known as “Janaru kuni” – Renewal Day. The holiday symbolizes a new beginning for both the country and its people. As part of the Nauryznama celebrations, tree-planting campaigns are organized throughout Kazakhstan, symbolizing renewal throughout all aspects of life.

March 20 is “Ulttiq sport kuni” – National Sports Day. Traditional sports are considered an important part of Kazakhstan’s cultural heritage. The custom of organizing sports competitions during holidays has existed since ancient times. Today, interest in traditional games is growing rapidly across the country. National sports such as Baige, Kokpar, Audaryspaq, Jamby Atu, Tenge ilu, and falconry (Qusbegilik) are becoming popular again. Intellectual and skill-based games like Togyzkumalak,Asyq atu, and Sadak Tartu are also actively promoted and preserved.

March 21 is celebrated as “Yntymaq kuni” – Day of Solidarity. This holiday reflects the long-standing traditions and culture of the Kazakh people, bringing together the diversity of national heritage and the unity of society. It encourages people to live in peace and harmony, treat one another with respect, and support each other in building a fair, stable, and prosperous Kazakhstan.

March 22 is known as “Jyl Basy” – the Beginning of the Year. This day symbolizes the start of a new period rooted in national traditions and cultural values. Across the country, ethnographic villages and cultural spaces are organized where people can learn more about Kazakh customs and traditions and feel a connection with earlier generations. On this day, winners of competitions for the best holiday decorations and beautifully decorated streets are also announced.

March 23 is called “Tazaru Kuni” – Purification Day. This day represents renewal through both internal and external. In various parts of the country, initiatives are being carried out to clean up the environment and plant trees, reflecting the growing importance of environmental culture in society.

The ten-day celebration of Nauryz was introduced to help preserve and promote national traditions, strengthen unity among the people, and encourage a deeper appreciation of Kazakhstan’s cultural heritage.

The main objectives of the new Nauryz Meiramy celebration concept are: meaningful and creative updating of the celebration agenda; increasing the role of Nauryz in consolidating society and strengthening national identity; filling its content with new ideological meanings; creating new holiday traditions with social and socially useful potential.

This is an example of how traditions are not only preserved, but also reinterpreted in new conditions. This idea has found a wide response among the citizens of the country. People began to better understand and appreciate the ancient traditions of their people, perceiving Nauryz as an important part of their heritage, dating back to the origins of their ancestral culture.

Traditions of Celebrating Nauryz in Different Regions of Kazakhstan.

In western Kazakhstan, Nauryz was traditionally known as Amal-meiramy, Korisu-ait, or Korisu-kun, literally the word Korisu meaning “to see each other” or “meeting.”

This spring festival, which began on March 14 and lasted about three days, was an important event for the nomadic Kazakhs. After long winter migrations, on this day they visited neighboring villages to make sure of each other's well-being, learn the latest news and strengthen social ties. The celebration was accompanied by ritual greetings, including handshakes and hugs, as well as traditional games and wishes, especially for the older generation, for example: «Jasyn kutty bolsyn!» (May your age be blessed!) and «Jasyna jas kosylyp, gumyryn uzak bolgay!» (May youth be added to your age, and may your life be long!). The basic principles of Amal are respect for elders, caring for the younger, supporting the weak and helping the poor. On this day, it is customary to forget resentments and enmity, making it a day of brotherhood, modesty and charity. Before the revival of the holiday in modern Kazakhstan, March 21 was not celebrated as Nauryz. Today, Korisu kuni is regaining popularity throughout the country, and Amal meiramy is actively celebrated by Kazakhs in the Syrdarya, Kostanay and Torgai regions, as well as in the Russian Astrakhan, Saratov, Samara and Orenburg regions.

Historically, Kazakhs in Northern and Central Kazakhstan called Nauryz “Ulystyn uly kuni” which can be translated as “The Great Day of the People.” This name existed even before the Soviet period. Northern Kazakhstan has long been a multicultural region, and this diversity influenced the celebration of Nauryz. Alongside traditional Kazakh customs and rituals, elements of Russian, Tatar, and Ukrainian cultures could also be seen during the festivities.

In Eastern Kazakhstan, the holiday was commonly called Nauryz. People celebrated it with purification rituals, horse races known as baige, and other traditional activities connected with the arrival of spring.

In Zhetysu and Southern Kazakhstan, Nauryz was especially known for its hospitality and generous festive meals. One of the main wishes people shared was “Ak mol bolsyn!” meaning “May there be plenty of milk (dairy)!” In some areas of Zhetysu, there was also a tradition called “Ak dastarkan,” where the festive table was filled mainly with dairy products. Since spring arrives earlier in this region, people could also serve winter koumiss, known as qysqy koumiss, during the celebration.

Although Nauryz is celebrated differently across the regions of Kazakhstan, everywhere it remains a symbol of spring, renewal, unity, and prosperity.

Conclusion. Nauryz in the philosophical context appears as one of the oldest symbolic phenomena rooted in the cultural memory of the peoples of Eurasia and representing the universal foundations of human existence. Its origins, dating back to the Zoroastrian and agrarian traditions, testify to the formation of a special type of worldview in which the vernal equinox is interpreted as a moment of cosmic balance, transition and renewal. In this dimension, Nauryz is not just a calendar event, but an ontological model of the cyclical nature of time and the restoration of harmony in the world order.

The sacred content of the holiday is revealed through the prism of fundamental philosophical categories – life and death, renewal and continuity, man and the cosmos. Nauryz can be interpreted as a form of symbolic reproduction of these categories, in which the collective consciousness actualizes the ideas of justice, harmony and integrity of being. Its ritual-symbolic structure acts as a way of ordering social and existential reality, consolidating value orientations that ensure the stability of the cultural system.

In the context of globalization, Nauryz is gaining special importance as a form of cultural self-reflection and resistance to unification. It functions as a symbolic resource that allows society to preserve its identity by appealing to the deep foundations of tradition. At the same time, Nauryz acts as a space of intercultural dialogue, where differences are not leveled, but integrated into a single system of values based on the principles of mutual recognition and harmony.

The rethinking of Nauryz in the post-Soviet period can be considered as a philosophical process of reconstruction of the symbolic order. Its institutionalization and inclusion in the state cultural policy indicate the desire to form an integral national narrative in which tradition acts not as an archaic remnant, but as an actual source of meanings. In this context, Nauryz becomes a mediator between historical memory and modernity, ensuring the continuity of cultural experience.

Modern forms of celebration demonstrate the transformation of Nauryz towards its integration into the space of mass culture, while preserving its deep symbolic content. The phenomenon of «Nauryznama», which presupposes a thematic differentiation of the days of celebration, can be interpreted as an attempt to rationalize and actualize the tradition, its adaptation to new social conditions without losing the value core. This indicates the dynamic nature of cultural forms capable of self-regulation and renewal.

Thus, Nauryz can be understood as a complex cultural phenomenon that combines philosophical, social, and moral meanings. It helps unite people, preserve and pass on important values, and strengthen collective identity. The spiritual significance of the holiday is reflected in its role in supporting moral principles and promoting harmony in society. At the same time, its ideological role can be seen in the formation of a shared cultural space and the strengthening of national identity. In the context of modern transformation of society, Nauryz can be understood as a universal resource for spiritual rebirth, cultural continuity and social consolidation.

Financing. The article was prepared as part of the scientific program of the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan on the topic: BR28713029 «Research of the social role of folk art in the formation of modern national identity: modification and reconstruction of spiritual culture».

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

REFERENCES:

1 **Abu-Reikhan al-Biruni. Izbranny'e proizvedeniya** [Selected sources]. Tashkent, 1957, vol. 1, 309 p. (In Russian)

2 **Abu-l'-Kasim Firdousi. Shakhname** [The Shahnameh]. AN SSSR, translated by Ts.B. Banu-Lakhuti; comments by A. Azer and Ts.B. Banu-Lakhuti. Moscow, Nauka, 1965, 643 p. (In Russian)

3 **Makhmud al-Kashgari. Divan Lugat at-Turk** [Dīwān Lughat al-Turk (Compendium of the turkic languages)]. Translation, preface and commentary by Z.-A.M. Auezova; indexes compiled by R. Ermers. Almaty, Daik-Press, 2005, 1288 p. (In Russian)

4 **Istoriya Kazahstana v russkih istochnikah XVI-XX vv. Pervy'e istoriko-e'tnograficheskie opisaniya kazahskih zemel'** [History of Kazakhstan in russian sources of the 16th-20th centuries. The first historical and ethnographic descriptions of the Kazakh lands]. XVIIIth Century, vol. IV, comp. by I.V. Erofeeva. Almaty, Daik-Press, 2007, 368 p. (In Russian)

5 **Sabden O.T. Ryskulov – vy'dayushchijsya gosudarstvenny'j deyatel' Central'noj Azii i Rossii** [Ryskulov – an outstanding statesman of Central Asia and Russia]. Almaty, IE MON RK, 2006, 46 p. (In Russian)

6 **Margulan A.Kh. Ezhelgi zhyr, anyzdar: gylymi-zertteu makalalar** [Ancient epics and legends: research articles]. Comp. by R. Berdibaev. Almaty, Zhazushy, 1985, 366 p. (In Kazakh)

7 **Dzhanibekov U. Eho: Po sledam legendy' o zolotoj dombre** [Echo: in the footsteps of the legend of the golden dombra]. Artist Kh. Abaev, G. Lukmanov; photographs by O. Belialov [et al.]. Alma-Ata, Oner, 1990, 301 p. (In Russian)

8 **Nagymov Sh.N. Kazak halkynyn ruhani madenietinin tarihy** [The history of the spiritual culture of the Kazakh people]. 2nd ed. Karaganda, BTL-KZ, 2023, 126 p. (In Kazakh)

9 **Artykbaev Zh., Kalenova T. Nauryz: tarihy, guryp-salttary zhane ulttyk biregejlikti kalyptasty-ru kyzmeti** [The history of Nauryz and its place in the traditional culture of the Kazakhs]. *Jete – Journal of Philosophy, Religious and Cultyral Studies*, 2025, vol. 152, no. 3, pp**.** 53-68. https://doi.org/10.32523/3080-1281-2025-152-3-53-68. (In Kazakh)

10 **Ukaz Prezidenta Kazahskoj SSR «O narodnom prazdnike vesny' – «Naury'z mejramy'»** [Decree of the President of the Kazakh SSR «On the national spring holiday «Nauryz meiramy»]. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/U910000285_#z0 (accessed 11 May 2026). (In Russian)

11 **Mezhdunarodny'j den' Naury'z** [International day of Nauryz]. Available at: https://www.unesco.org/ru/days/nowruz (accessed 15 May 2026). (In Russian)

Received: 03 June 2026. **Accepted:** 07 July 2026. **Published:** 30 September 2026.

Information about the authors:

Tuleubayev Zhanibek Zeinollauly – Master of History, Research Fellow, Medieval Source Studies Center, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 11 Pushkin Str., tel.: +77016416511, e-mail: janiko86@mail.ru.

Dukombaiyev Azamat Talgatovich – PhD student, Department of archeology and ethnology, Faculty of history, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 11 Pushkin Str., tel.: +77055829353, e-mail: dukombaiev_1992@mail.ru*.

Maslov Khalil Borissovich – PhD, Associate Professor, Leading Researcher, Alash Research Institute, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 11 Pushkin Str., tel.: +7701621033, e-mail: Khalil.maslov@mail.ru.

Төлеубаев Жәнібек Зейноллаұлы – тарих магистрі, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті «Ортағасырлық деректану» орталығының ғылыми қызметкері, Қазақстан Республикасы, 010000, Астана қ., Пушкин көш. 11, тел.: +77016416511, e-mail: janiko86@mail.ru.

Дукомбайев Азамат Талгатович – PhD докторанты, тарих факультетінің «Археология және этнология» ББ, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, 010000, Астана қ., Пушкин көш. 11, тел.: +77055829353, e-mail: dukombaiev_1992@mail.ru*.

Маслов Халил Борисович – PhD, қауымдастырылған профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің «Алаш» ҒЗИ жетекші ғылыми қызметкері, Қазақстан Республикасы, 010000, Астана қ., Пушкин көш. 11, тел.: +7701621033, e-mail: Khalil.maslov@mail.ru.

Тулеубаев Жанибек Зейноллаулы – магистр истории, научный сотрудник Центра «Средневековое источниковедение», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, 010000, г. Астана, ул. Пушкина 11, тел.: +77016416511, e-mail: janiko86@mail.ru.

Дукомбайев Азамат Талгатович – PhD докторант ОП «Археология и этнология», исторический факультет, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, 010000, г. Астана, ул. Пушкина 11, тел.: +77055829353, e-mail: dukombaiev_1992@ mail.ru*.

Маслов Халил Борисович – PhD, ассоциированный профессор, Ведущий научный сотрудник НИИ «Алаш», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, 010000, г. Астана, ул. Пушкина 11, тел.: +7701621033, e-mail: Khalil.maslov@mail.ru.

МРНТИ 14.35.07
УДК 378.14.015.62
https://doi.org/10.52269/SEPT2632260

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ПОЛИЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Урунбасарова Э.А. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра социально-гуманитарных дисциплин, учреждение «Esil University», г. Астана, Республика Казахстан.

Нураханова Э.М. – магистр педагогических наук, старший преподаватель, кафедра социально-гуманитарных дисциплин, учреждение «Esil University», г. Астана, Республика Казахстан.*

Утегенова А.А. – кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра социально-гуманитарных дисциплин, учреждение «Esil University», г. Астана, Республика Казахстан.

Кудайбергенова Б.И. – старший преподаватель, кафедра социально-гуманитарных дисциплин, учреждение «Esil University», г. Астана, Республика Казахстан.

В исследовании дано теоретическое и методическое обоснование процесса развития социокультурной компетентности студентов на занятиях полиязыкового цикла. Теоретическое обоснование работы заключается в характеристике содержания процесса развития социокультурной компетентности студентов на основе теоретического, содержательного, технологического и результативного блоков, определении сущности понятия «социокультурная компетентность». Теоретический блок включает цель, задачи процесса, методологические подходы: системный, деятельностный, личностно-ориентированный, социокультурный, эпистемический, субъектный, гуманистический; дидактические принципы: осознанности, учета родного языка, наглядности, коммуникативной направленности обучения, ситуативности, аутентичности преподносимого материала, диалога культур, контрастивности. Содержательный блок процесса развития социокультурной компетентности студентов раскрывается на основе мотивационного, познавательного, операционно-процессуального и личностного компонентов. В этой связи рассматриваются критерии, показатели их проявления и уровни развития социокультурной компе-

тентности студентов: низкий, средний, высокий. Методическое обоснование исследования основано на характеристике инновационных технологий обучения. К ним относятся моделирование личностно-значимых социокультурных ситуаций, ситуативный социокультурный анализ, межкультурный тренинг, использование аутентичных текстов, работа с фольклором, применение метода проектов. Данные технологии входят в состав технологического блока исследования. Результативный блок работы включает характеристику высокого уровня развития социокультурной компетентности студентов.

Ключевые слова: *развитие, социокультурная компетентность, полиязыковое образование, студенты, инновационные технологии обучения.*

КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУДІҢ МАҢЫЗДЫ НӘТИЖЕСІ РЕТІНДЕ СТУДЕНТТЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК МӘДЕНИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІ

Урунбасарова Э.А. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Әлеуметтік-гуманитарлық пәндер кафедрасы, "Esil University" мекемесі, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Нұраханова Э.М. – педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушысы, Әлеуметтік-гуманитарлық пәндер кафедрасы, "Esil University" мекемесі, Астана қ., Қазақстан Республикасы.*

Өтегенова А.А. – филология ғылымдарының кандидаты, Әлеуметтік-гуманитарлық пәндер кафедрасының аға оқытушысы, "Esil University" мекемесі, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Құдайбергенова Б.И. – аға оқытушы, Әлеуметтік-гуманитарлық пәндер кафедрасы, "Esil University" мекемесі, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Зерттеуде көптілді цикл сабақтарында студенттердің әлеуметтік-мәдени құзыреттілігін дамыту процесінің теориялық және әдістемелік негіздемесі қарастырылған. Жұмыстың теориялық негіздемесі мазмұнды, технологиялық және нәтижелі блоктар негізінде студенттердің әлеуметтік-мәдени құзыреттілігін дамыту процесінің мазмұнын сипаттаудан, "әлеуметтік-мәдени құзыреттілік" ұғымының мәнін анықтаудан тұрады. Теориялық блок келесідей мақсатты процесс міндеттерін және әдіснамалық тәсілдерді қамтиды: жүйелік, белсенділік, тұлғаға бағытталғандық, әлеуметтік-мәдени, гносеологиялық, субъективті, гуманистік; дидактикалық принциптер: хабардарлық, ана тілін есепке алу, көрнекілік, оқытудың коммуникативті бағыты, ситуациялық, ұсынылған материалдың түпнұсқалығы, мәдениеттер диалогы, контраст. Студенттердің әлеуметтік-мәдени құзыреттілігін дамыту процесінің мазмұндық блогы мотивациялық, танымдық, операциялық-процестік және жеке компоненттер негізінде ашылады. Осыған байланысты критерийлер, олардың көріну көрсеткіштері және студенттердің әлеуметтік-мәдени құзыреттілігінің төмен, орташа, жоғары даму деңгейлері қарастырылады. Зерттеудің әдістемелік негіздемесі оқытудың инновациялық технологияларын сипаттауға негізделген. Оларға жеке маңызды әлеуметтік-мәдени жағдайларды модельдеу, ситуациялық әлеуметтік-мәдени талдау, мәдениетаралық тренинг, шынайы мәтіндерді қолдану, фольклормен жұмыс, жоба әдісін қолдану жатады. Бұл технологиялар зерттеудің технологиялық блогының құрамына кіреді. Жұмыстың нәтижелі блогы студенттердің әлеуметтік-мәдени құзыреттілігін дамытудың жоғары деңгейінің сипаттамасын қамтиды.

Түйінді сөздер: *даму, әлеуметтік-мәдени құзыреттілік, көптілді білім беру, студенттер, оқытудың инновациялық технологиялары.*

STUDENTS' SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AS AN IMPORTANT RESULT OF MULTILINGUAL EDUCATION

Urunbassarova E.A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of social and humanitarian disciplines, “Esil University” Institution, Astana, Republic of Kazakhstan.

Nurakhanova E.M. – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of social and humanitarian disciplines, “Esil University” Institution, Astana, Republic of Kazakhstan.*

Utegenova A.A. – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Department of social and humanitarian disciplines, “Esil University” Institution, Astana, Republic of Kazakhstan.

Kudaibergenova B.I. – Senior Lecturer, Department of social and humanitarian disciplines, “Esil University” Institution, Astana, Republic of Kazakhstan.

The study provides a theoretical and methodological substantiation of developing students' sociocultural competence process in multilingual classes. The theoretical substantiation of the study lies in the characterization of the content of developing students' sociocultural competence process based on the theoretical, substantive, technological and result components, defining the essence of the concept of “Sociocultural Competence”. The theoretical component includes the goal, objectives of the process, methodological approaches (systemic, activity-based, student-oriented, sociocultural, epistemic, subjective, humanistic); didactic principles (mindfulness, consideration of the native language, clarity, communicative focus of training, situationality, authenticity of the presented material, dialogue of cultures, contrastiveness). The substantive

component of developing students' sociocultural competence process is revealed based on the motivational, cognitive, operational-procedural and personal components. In this regard, the criteria, indicators of their manifestation and levels of development of students' sociocultural competence (low, medium, high) are considered. The methodological rationale for the study is based on the characteristics of innovative teaching technologies. These include the modeling of personally meaningful sociocultural situations, situational socio-cultural analysis, intercultural training, the use of authentic texts, working with folklore, and the use of project-based methods. These technologies form part of the technological component of the study. The results component includes characterizing the high level of students' sociocultural competence development.

Key words: *development, sociocultural competence, multilingual education, students, innovative teaching technologies.*

Введение. В настоящее время предъявляются высокие требования к выпускникам высшей школы, к сформированным у них компетенциям и компетентностям. Выпускники должны обладать не только необходимыми знаниями, умениями и навыками осуществления деятельности в соответствии с выбранной специальностью, обладать креативными способностями, но и быть готовыми к межкультурному общению не только в рамках своей страны, но и за ее пределами. Поэтому развитие социокультурной компетентности студентов требует особого внимания.

Необходимо подчеркнуть, что имеется значительное количество публикаций, посвященных проблеме компетентности и компетенций. Это работы таких ученых, как А.В. Хуторской [1], А.С. Андриенко [2], А.А. Вербицкий [3], С.Л. Троянская [4] и др.

О важности и методических особенностях развития социокультурной компетенции при подготовке обучающихся, о ее интегративном качестве говорят в своих работах И.А. Самойлов [5], Л.Р. Бакирова [6] и др. В работах Е.В. Коробовой [7], Д.Г. Шумакова [8] и др. представлены методологические подходы к процессу формирования социокультурной компетенции. О возможностях иностранного языка в развитии социокультурной компетенции говорится в работах Д.М. Кабеновой, А.М. Амиржановой, А.Б. Кабдушевой [9], М.А. Коротковой [10], Ф.Р. Норбоевой [11] и др. Теоретико-методическое обоснование процесса развития социокультурной компетентности находим в работах Г.А. Умаровой [12], З.К. Сабитовой [13]. Существует ряд работ, рассматривающих социально-психологические особенности процесса общения. В этой связи следует назвать таких авторов, как К.А. Ремизова [14], А.И. Донцов, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Е.О. Пятаков [15] и др.

Все авторы разграничивают понятия «компетенция» и «компетентность», придерживаясь классического деления вслед за А.В. Хуторским [1]: «компетенция – это нормативное требование, а компетентность – это личностное качество, проявленная способность человека на практике».

В этой связи мы разделяет мнение Д.М. Кабеновой, А.М. Амиржановой, А.Б. Кабдушевой, которые рассматривают компетенции как составляющие элементы (знание языков, знание традиций), а компетентность – как итоговый результат образования [9, с. 5].

Поэтому в преподавании предметов полиязыкового цикла важно уделять внимание обучению коммуникации, практическому применению знаний, обеспечить развитие социокультурной компетентности студентов.

В этой связи следует заметить, что в системе подготовки будущих специалистов вопрос развития их социокультурной компетентности освещен не в должной мере.

С учетом вышесказанного, актуальность проблемы развития социокультурной компетентности студентов обусловливается необходимостью разрешения противоречия между: потребностью теории и практики в теоретическом обосновании и методическом обеспечении процесса развития социокультурной компетентности студентов и недостаточной разработанностью данного вопроса в системе полиязыкового образования.

Таким образом, на основании вышеизложенного нами определена тема исследования: «Социокультурная компетентность студентов как важный результат полиязыкового образования».

Цель исследования – теоретическое и методическое обоснование процесса развития социокультурной компетентности студентов на занятиях полиязыкового цикла.

Объект: полиязыковое образование.

Предмет: социокультурная компетентность студентов.

Гипотеза: развитие социокультурной компетентности студентов достигнет высокого уровня, если будет дана содержательная и сущностная характеристика процесса развития социокультурной компетентности обучающегося, то это приведет к обоснованию использования инновационных технологий обучения, так как они будут способствовать развитию интереса, жедания, знаний, умений, навыков, опыта и личных качеств студентов в социокультурном аспекте для активного общения не только внутри своей страны, но и за ее пределами.

Задачи исследования:

1. Дать характеристику содержания теоретического, содержательного, технологического и результативного блоков процесса развития социокультурной компетентности студентов в системе полиязыкового образования.

2. Уточнить сущность понятия «социокультурная компетентность».

3. Обосновать использование инновационных технологий обучения для развития социокультурной компетентности студентов.

На первом этапе дана характеристика содержания процесса развития социокультурной компетентности студентов на основе составляющих его блоков и уточнена сущность понятия «социокультурная компетентность».

На втором – осуществлено методическое обоснование процесса развития социокультурной компетентности студентов на занятиях полиязыкового цикла.

Методика и методы исследования. Методика основана на использовании инновационных технологий обучения для развития социокультурной компетентности студентов. К ним относятся моделирование личностно-значимых социокультурных ситуаций, ситуативный социокультурный анализ, межкультурный тренинг, использование аутентичных текстов, работа с фольклором, применение метода проектов.

Методы исследования: анализ и обобщение научной литературы, а также диссертационных исследований по изучаемой проблеме.

Обсуждение. В процессе исследования мы убедились в том, что несмотря на большое количество исследований, посвященных вопросам коммуникативной компетентности и компетенций, вопрос о развитии социокультурной компетентности студентов на занятиях полиязыкового цикла изучен недостаточно. В связи с этим мы обратились к теме исследования: «Социокультурная компетентность студентов как важный результат полиязыкового образования».

Содержание процесса развития социокультурной компетентности студентов на занятиях полиязыкового цикла характеризуется на основе теоретического, содержательного, технологического и результативного блоков (см. рисунок 1).

Теоретический блок включает цель, задачи, методологические подходы и принципы процесса развития социокультурной компетентности студентов в системе полиязыкового образования.

Цель – развитие высокого уровня социокультурной компетентности студентов на занятиях полиязыкового цикла.

Задачи: развитие высокого уровня в социокультурном аспекте интереса и желания в изучении и применении языков; знаний языков; умений, навыков, опыта применения языков на практике; соответствующих качеств личности.

Рассмотрение социокультурной компетентности студентов и процесса ее развития в образовательном процессе вуза необходимо, на наш взгляд, с позиций различных методологических подходов. К ним следует отнести системный подход. Являясь общенаучным подходом, дает возможность увидеть процесс развития социокультурной компетентности студентов в комплексе и системе всех составляющих его элементов.

Деятельностный подход. На основании данного подхода процесс развития социокультурной компетентности студентов представляется как сложная система, имеющая цель и все составляющие его компоненты, ведущие к достижению данной цели.

Личностно-ориентированный подход. Мы разделяем точку зрения И.А. Самойлова о том, что: «…личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку предполагает: самостоятельность студентов в процессе обучения; учет социокультурных особенностей студентов; учет эмоционального состояния студентов; ограничение ведущей роли преподавателя, выступающего в роли помощника, советника; использование аутентичных материалов» [5, с. 138-140]. В этой связи важно также учесть мнение Е.В. Коробовой о том, что при опоре на «личностно-ориентированный подход важно обеспечить культуроведческую направленность обучения, приобщение студентов к культуре страны изучаемого языка, своей собственной страны, умение ее представить средствами иностранного языка, включение студентов в диалог культур» [7, с. 13-16].

Социокультурный подход обеспечивает вход личности в социокультурное пространство, способствует развитию коммуникабельности, диалоговому общению и взаимодействию с представителями различных национальностей и культур.

Эпистемический подход. Вслед за Д.Г. Шумаковым [8] мы считаем, что в основе данного подхода лежит эпистема, которая касательно иноязычного образования изучает различные понятия на трех уровнях: на уровне родной культуры; на уровне культуры страны изучаемого языка; на уровне мировой культуры.

Субъектный подход. Процесс развития социокультурной компетентности осуществляется на основании субъектно-субъектных отношений, в которых все участники проявляют личностную активность, направленную на решение соответствующих задач и достижение поставленных целей.

Гуманистический подход. В центре процесса развития социокультурной компетентности стоит Личность, признающая человека главной ценностью, существующей на Земле.

Назовем принципы развития социокультурной компетентности студентов.

Принцип осознанности. Суть данного принципа заключается в понимании студентом необходимости и значимости знания языков, владения ими, применения приобретенных умений и навыков в процессе общения, взаимодействия, сотрудничества не только в рамках своей страны, но и за ее пределами.

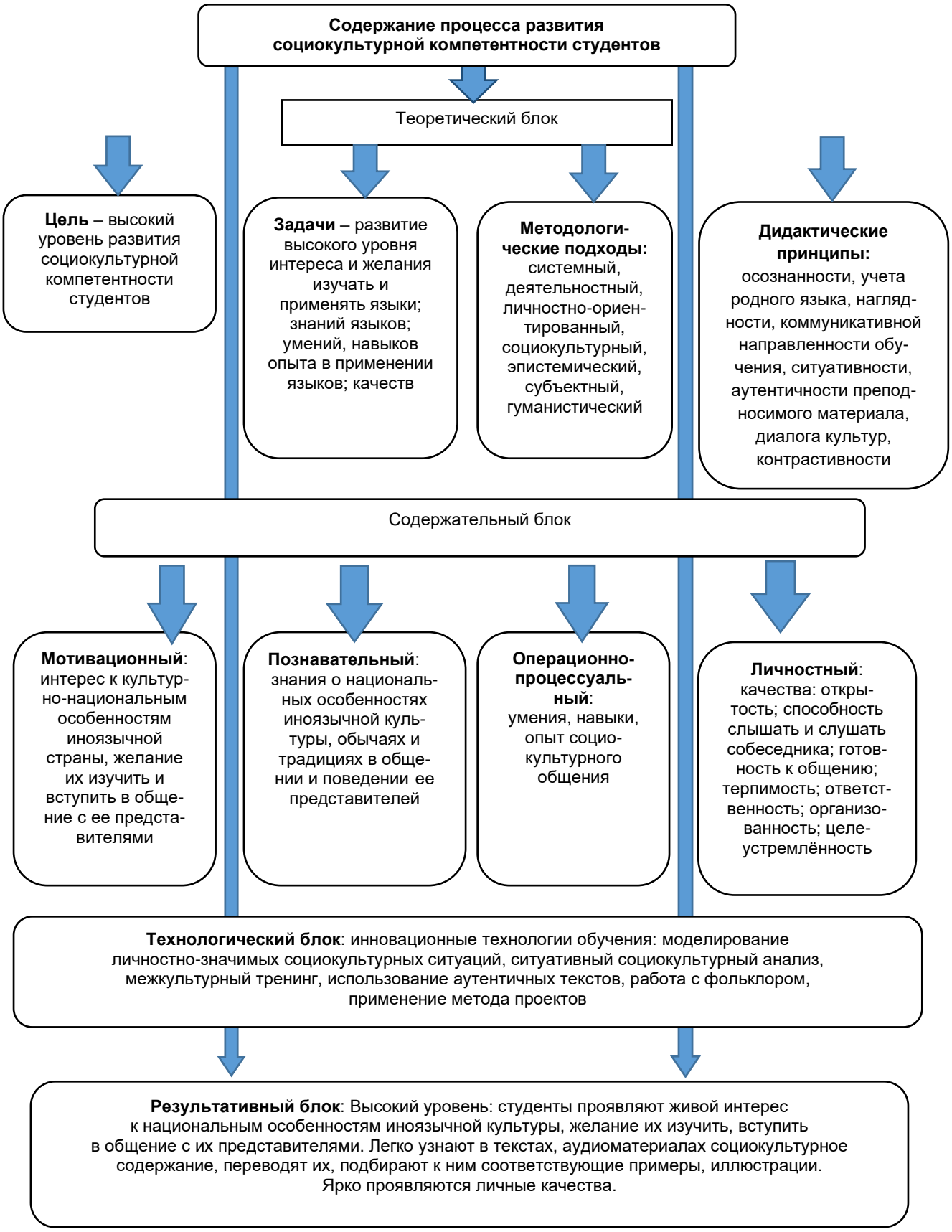


Рисунок 1 – Содержание процесса развития социокультурной компетентности студентов

Принцип учёта родного языка. Изучение иностранного языка будет более эффективным, если преподаватель в процессе обучения, объяснения нового материала будет опираться на родной язык обучающихся, на его специфические особенности, используя методы сравнения и сопоставления.

Принцип наглядности – «золотое» правило дидактики, занимает основополагающее место в процессе обучения и особенно в преподавании языков. Существуют разнообразные виды наглядностей, и это разнообразие важно учитывать на занятиях полиязыкового цикла.

Коммуникативная направленность обучения. Принцип, занимающий важное место в преподавании дисциплин полиязыкового цикла. На основании данного принципа реализуются задачи контекстного обучения, происходит насыщение учебного процесса элементами профессиональной деятельности; используются групповые формы работы, создаются условия для решения креативных задач.

Ситуативность. Благодаря данному принципу студентам предлагаются реальные ситуации, которые происходят в повседневной жизни. На основе этих ситуаций обучающиеся приобретают навыки говорения и видят их практическую значимость. Реализация данного принципа усиливает интерес и мотивацию обучающихся к изучению языков, но вместе с тем и от студентов требуется проявление креативных способностей и настойчивости в решении проблемных ситуаций.

Аутентичность преподносимого материала. На занятиях полиязыкового цикла важно использовать материалы, которые используют носители языка изучаемой страны в реальных ситуациях общения. Это развивает словарный запас обучающихся, дает им возможность узнать культуру, традиции и ценности другой страны.

Диалог культур. Данный принцип важен в преподавании языков, так как дает возможность обучающимся знакомиться с культурой другой страны, опираясь на культуру родной страны. Замечая различия и сходства в данных культурах, студенты узнают особенности менталитета иноязычной культуры, тем самым происходит обогащение их собственного культурного опыта.

Контрастивность. Принцип контрастивности дает возможность студентам увидеть и общие, и несовпадающие особенности коммуникативного поведения народа изучаемой страны.

Содержательный блок процесса развития социокультурной компетентности студентов включает мотивационный, познавательный, операционно-процессуальный и личностный компоненты и соответствующие им уровни, критерии и показатели.

Мотивационный компонент социокультурной компетентности характеризуется развитием у студентов интереса к культурно-национальным особенностям иноязычной страны, желания их изучить и вступить в общение с ее представителями.

Основой познавательного компонента социокультурной компетентности являются знания о национальных особенностях иноязычной культуры, обычаях и традициях в общении и поведении ее представителей.

Основой операционно-процессуального компонента являются умения, навыки, опыт. Умения – это способы использования приобретаемых знаний на практике. На занятиях полиязыкового цикла в результате использования преподавателем инновационных технологий студенты приобретают опыт социокультурного общения.

Личностный компонент включает такие качества, как открытость; способность слышать и слушать собеседника; готовность к общению; терпимость; ответственность; организованность; целеустремлённость.

Открытость. Качество личности, когда она готова к позитивному общению и взаимодействию. Студент должен быть свободен от каких-либо предубеждений касательно представителей иноязычной культуры.

Способность слышать и слушать собеседника. Данное качество предполагает полную концентрацию внимания на собеседнике с целью понять его; проявление интереса к предмету общения; понимание чувств и эмоций собеседника. Ценность этого качества заключается в том, что оно является основой для построения доверительной коммуникации со всеми носителями языка.

Готовность к общению. Это желание и возможность вступать в контакт с представителями иной социокультурной общности. Включает умение слушать собеседника, эмоционально ему сопереживать, избегать конфликтных ситуаций; знание норм этики делового общения.

Терпимость. В культуре других народов, безусловно, будут иметь место непривычные и даже чуждые черты и проявления. Важно толерантное к ним отношение.

Ответственность. Данное качество личности проявляется в серьезном отношении студента к своим действиям, в целом к процессу обучения и общения, когда должны соблюдаться моральные нормы и правила этики делового общения.

Организованность. Данное качество связано с готовностью студента к продуктивному взаимодействию и общению с носителями языка. Обязательным условием является проявление уважения к культуре других народов.

Целеустремлённость. Студент должен стремиться к изучению иноязычной культуры в диалоге с родной культурой, у обучающегося должна быть сформирована устойчивая мотивация в этой связи. Целеустремленность поможет в дальнейшем использовать неродной язык в общении и увеличить рамки своей индивидуальной картины мира.

Критерии и показатели, определяющие уровни развития данных компонентов у студентов, следующие.

Критериями мотивационного компонента социокультурной компетентности, на наш взгляд, являются интерес к культуре другой страны, стремление к изучению языка ее представителей.

Показатели мотивационного компонента: степень интереса к изучению национально-культурных особенностей иной страны; желание общаться с ее представителями.

Критерием познавательного компонента является знание языка и культуры родной страны, также знание языка и национально-культурных особенностей в общении представителей иной страны.

Показатели: полнота и глубина социокультурных знаний.

Критерием операционно-процессуального компонента является проявление способности применять социокультурные знания на практике.

Показателями являются социокультурные умения: извлекать социокультурную информацию из текстов, правильно оценивать культурные явления в своей стране и странах изучаемого языка, находить соответствующий стиль общения.

Критерием личностного компонента является степень развития личностных качеств. Показателями личностного компонента являются, на наш взгляд, проявление в общении таких личностных качеств, как открытость; способность слышать и слушать собеседника; готовность к общению; терпимость; ответственность; организованность; целеустремлённость.

На основе разработанных критериев и показателей нами выделены уровни развития социокультурной компетентности: низкий, средний, высокий.

На низком уровне студенты не проявляют интереса к национальным особенностям иноязычной культуры, желания их изучить, вступить в общение с их представителями. При работе с печатными текстами способны распознавать только известный лексический материал социокультурного содержания, им сложно его переводить или подбирать аналогичные примеры. Личные качества проявляются слабо.

На среднем уровне студенты фрагментарно проявляют интерес к национальным особенностям иноязычной культуры, желание их изучить, вступить в общение с их представителями выражено не четко. Частично узнают в предлагаемых текстах и аудиоматериалах лексический материал социокультурного характера, но затрудняются в полном его переводе и подборе к нему необходимых примеров, иллюстраций, часто ошибаются, допускают неточности. Личные качества проявляются не системно.

На высоком уровне студенты проявляют живой интерес к национальным особенностям иноязычной культуры, желание их изучить, вступить в общение с их представителями. Легко узнают в текстах, аудиоматериалах социокультурное содержание, переводят их, подбирают к ним соответствующие примеры, иллюстрации. Ярко проявляются личные качества.

Технологический блок представляют инновационные технологии обучения.

Моделирование личностно-значимых социокультурных ситуаций – это технология, которая развивает коммуникативные способности. Благодаря ее использованию студенты учатся отбору, систематизации и анализу предлагаемой информации. В процессе развития социокультурной компетентности обучающиеся обязательно должны соизмерять получаемую информацию со своими культурными ценностями и претворять ее в общении, взаимодействии, сотрудничестве в своей стране и за ее пределами. Ситуации находят свое претворение в игровых формах, коммуникативных задачах, культуроведческих заданиях.

Ситуативный социокультурный анализ. При использовании данной технологии студентам предлагаются определенные ситуации для анализа. Обучающиеся должны рассмотреть коммуникативное поведение героев ситуации, особенности их социокультурной среды, увидеть межкультурные различия. На основании этой технологии студенты учатся объективно воспринимать особенности общения представителей ситуации, не судить о них на основе взглядов, сформированных культурой своей страны.

Межкультурный тренинг. Студентам предлагаются ситуации, героями которых являются представители разных культур. Студенты знакомятся с их обычаями, традициями, нормами, правилами общения и поведения. Таким образом приобретают навыки ориентации в иноязычной социокультурной среде.

Использование аутентичных текстов. Является весьма эффективной технологией обучения, так как располагает большими возможностями для знакомства студентов с особенностями менталитета представителей страны изучаемого языка. Данные тексты способствуют развитию всех видов речевой деятельности обучающихся, страноведческой и межкультурной компетенций.

Работа с фольклором. Данная технология помогает познакомиться с особенностями жизни и быта народа изучаемой страны. Произведения устного народного творчества дают возможность студентам сравнить культуру своей страны с культурой страны изучаемого языка.

Применение метода проектов. Данная технология развивает творческие способности студентов, создает условия для того, чтобы обучающиеся могли самостоятельно решить проблему, осуществляя последовательные действия, ведущие к определенному результату. При этом студенты

приобретают навыки анализа полученной информацию, самостоятельного выдвижения гипотезы, принятия решения.

Результативный блок отражает содержание высокого уровня развития социокультурной компетентности студентов.

Результаты:

- дана характеристика содержания процесса развития социокультурной компетентности студентов в системе полиязыкового образования на основе теоретического, содержательного, технологического и результативног блоков;

- уточнена сущность понятия «социокультурная компетентность»;

- обосновано использование таких инновационных технологиях обучения, как моделирование личностно-значимых социокультурных ситуаций, ситуативный социокультурный анализ, межкультурный тренинг, использование аутентичных текстов, работа с фольклором, применение метода проектов для развития социокультурной компетентности студентов на занятиях полиязыкового цикла.

Заключение. Таким образом, процесс развития социокультурной компетентности студентов включает теоретический, содержательный, технологический и результативный блоки.

Целью данного процесса является достижение высокого уровня развития социокультурной компетентности студентов.

В процессе развития социокультурной компетентности студентов следует опираться на системный, деятельностный, личностно-ориентированный, социокультурный, эпистемический, субъектный, гуманистический методологические подходы; дидактические принципы: осознанности, учета родного языка, наглядности, коммуникативной направленности обучения, ситуативности, аутентичности преподносимого материала, диалога культур, контрастивностии.

Мотивационный, познавательный, операционно-процессуальный и личностный компоненты содержательного блока процесса развития социокультурной компетентности студентов имеют соответствующие критерии, показатели и уровни их проявления.

Наиболее эффективными для достижения высокого уровня развития социокультурной компетентности студентов на занятиях полиязыкового цикла нам представляются такие инновационные технологии обучения, как моделирование личностно-значимых социокультурных ситуаций, ситуативный социокультурный анализ, межкультурный тренинг, использование аутентичных текстов, работа с фольклором, применение метода проектов.

В уточнении сущности понятия «социокультурная компетентность» мы пришли к выводу о том, что ученые в решении данного вопроса исходят из методологических данных своего исследования. А.В. Хуторской отмечает, что «социокультурная компетентность – это внутреннее, уже состоявшееся личностное качество. Это реальное владение компетенцией, включающее личностное отношение человека к культуре, обществу и предмету своей деятельности» [1, с. 58-60]. Г.А. Умарова трактует понятие «социокультурная компетентность» как интегративное практическое умение, формируемое через метод «кейс-стади» и активную речевую деятельность, обеспечивающее успешную коммуникацию с учетом культурного контекста. [12, с. 45-46].

Мы также в уточнении сущности понятия «социокультурная компетентность» исходили из объекта, предмета нашего исследования, содержания процесса развития социокультурной компетентности, его цели, задач, способов решения задач и получения желаемого результата.

На основании вышеизложенного нами сделан следующий вывод: сущность понятия «социокультурная компетентность» заключается в том, что это качество личности, характеристикой которого являются высокий уровень развития интереса, желания, знаний, умений, навыков, опыта и качеств личности в социокультурном аспекте, развивающихся на основе инновационных технологий на занятиях полиязыкового цикла и необходимых для активного общения как внутри своей страны, так и за ее пределами.

Таким образом, в результате исследования мы считаем, что характеристика содержания процесса развития социокультурной компетентности студентов в системе полиязыкового образования; уточнение сущности понятия «социокультурная компетентность»; обоснование использования инновационных технологий обучения, должны способствовать получению высокого уровня развития социокультурной компетентности студентов.

Перспективы исследования нами видятся в проведении опытно-экспериментальной работы для подтверждения предлагаемой нами теории и методики развития социокультурной компетентности студентов; разработке соответствующих рекомендаций. Считаем, что следует рассмотреть возможности других дисциплин социально-гуманитарного цикла в развитии данного феномена.

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ЛИТЕРАТУРА:

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

2. **Андриенко А.С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития** [Текст]: монография / А.С. Андриенко. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – 92 с. DOI: 10.31483/a-48.

3. **Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции** [Текст]: монография / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2017. – 335 с.

4. **Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании** [Текст]: учебное пособие / С.Л. Троянская. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.

5. **Самойлов И.А. Социокультурная компетенция студентов языкового вуза: анализ компонентного состава и возможные средства развития** [Текст] / И.А. Самойлов // Молодой ученый. – 2020. – № 31 (321). – С. 138-140.

6. **Бакирова Л.Р. Из опыта работы над учебным пособием «Развитие социокультурной компетенции у иностранных обучающихся»** [Текст] / Л.Р. Бакирова, А.Д. Атнагулова // Молодой ученый. – 2021. – № 10(352). – С. 222-224.

7. **Коробова Е.В. Использование личностно-ориентированного подхода при обучении английскому языку студентов Зубово-Полянского педагогического колледжа** [Текст] / Е.В. Коробова // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 3. – С. 13-16.

8. **Шумаков, Д. Г. Методика формирования социокультурной компетенции будущих переводчиков на основе эпистемического подхода** [Текст]: автореф. дис.канд.педагог. наук/ Шумаков Д. Г. – Москва, 2013. – 26 с.

9. **Кабенова Д.М., Амиржанова А.М., Кабдушева А.Б. Развитие социокультурных компетенций студентов на занятиях иностранного языка** [Текст] / Д.М. Кабенова, А.М. Амиржанова, А.Б. Кабдушева // Universum: психология и образование: электронный научный журнал. – 2024. – № 12(126). – С. 41-43.

10. **Короткова М.А. Роль социокультурной компетенции в компетентностном подходе к обучению иностранным языкам** [Текст] / М. А. Короткова // Образование и воспитание. – 2024. – №6 (52). – С. 25-27.

11. **Норбоева Ф.Р. Национально-региональный компонент в преподавании иностранного (английского) языка как инструмент формирования социокультурной компетенции** [Текст] / Ф.Р. Норбоева // Молодой ученый. – 2021, №21(363). – С. 408-410.

12. **Умарова Г.А. Формирование социо-культурной компетентности путем активизации речевой деятельности методом «кейс-стади»** [Текст] / Г. А. Умарова // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». – 2025. – Т. 84. – № 3. – С. 45–53.

13. **Сабитова З.К. Формирование социокультурной компетенции при обучении языку** [Текст] / З. К. Сабитова // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2014. – № 2 (148). – С. 34–40.

14. **Ремизова К.А. Социально-психологические основы общения в социальной работе.** [Текст] **/** К.А. Ремизова **//** Вестник Государственного университета управления. – 2018. – №4. – С. 159-162. DOI: 10.26425/1816-4277-2018-4-159-162.

15. **Донцов А.И., Донцов Д.А., Донцова М.В., Пятаков Е.О. Социально-психологические эффекты общения, их влияние на взаимодействие людей, воздействие их на коммуникацию, интеракцию и социальную перцепцию** [Текст] / А.И. Донцов, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Е.О. Пятаков // Вестник практической психологии образования. – 2016. – Т. 13. – №3. – С. 30-40.

REFERENCES:

1. **Hutorskoj A.V. Klyuchevy'e kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya** [Key competencies as a component of a personality-oriented paradigm of education]. *Narodnoe obrazovanie*, 2003, no. 2, pp. 58–64. (In Russian)

2. **Andrienko A.S. Kompetentnostno-orientirovanny'j podhod v sisteme vy'sshego obrazovaniya: istoriya, sovremennoe sostoyanie i perspektivy' razvitiya** [Competence-based approach in the higher education system: history, current state, and development prospects]. Cheboksary, ID «Sreda», 2018, 92 p. DOI: 10.31483/a-48. (In Russian)

3. **Verbickij A.A. Lichnostny'j i kompetentnostny'j podhody' v obrazovanii. Problemy' integracii** [Personal and competence-based approaches in education: integration challenges]. Moscow, Logos, 2010, 335 p. (In Russian)

4. **Troyanskaya S.L. Osnovy' kompetentnostnogo podhoda v vy'sshem obrazovanii** [Fundamentals of the competence-based approach in higher education]. Izhevsk, Izdatel'skij centr «Udmurtskij universitet», 2016, 176 p. (In Russian)

5. **Samojlov I.A. Sociokul'turnaya kompetenciya studentov yazykovogo vuza: analiz komponentnogo sostava i vozmozhnye sredstva razvitiya** [Sociocultural competence of language university students: analysis of component structure and possible means of development]. *Molodoj ucheny'j*, 2020, vol. 31 (321), pp.138-140. (In Russian)

6. **Bakirova L.R. Iz opy'ta raboty' nad uchebny'm posobiem «Razvitie sociokul'turnoj kompetencii u inostranny'h obuchayushhihsya»** [Insights from working on the study guide "Developing Sociocultural Competence in International Students"]. *Molodoj ucheny'j*, 2021, vol. 10(352), pp. 222-224. (In Russian)

7. **Korobova E.V. Ispol'zovanie lichnostno-orientirovannogo podhoda pri obuchenii anglijskomu yazyku studentov Zubovo-Polyanskogo pedagogicheskogo kolledzha** [Implementing a person-centered approach to teaching English to students at the Zubovo-Polyana Pedagogical College]. *Gumanitarny'e nauki i obrazovanie*, 2010, vol. 3, pp. 13–16. (In Russian)

8. **Shumakov D.G. Metodika formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii budushhih perevodchikov na osnove e'pistemicheskogo podhoda** [Methodology for developing sociocultural competence of future translators based on the epistemic approach]. Abstract of PhD thesis, Moscow, 2013, 26 p. (In Russian)

9. **Kabenova D.M., Amirzhanova A.M., Kabdusheva A.B. Razvitie sociokul'turny'h kompetencij studentov na zanyatiyah inostrannogo yazyka** [Development of students' sociocultural competencies in foreign language classes]. *Universum: psihologiya i obrazovanie: e'lektronny'j nauchny'j zhurnal,* 2024, no 12(126), pp. 41-43. (In Russian)

10. **Korotkova M.A. Rol' sociokul'turnoj kompetencii v kompetentnostnom podhode k obucheniyu inostranny'm yazykam** [The role of sociocultural competence in the competence-based approach to foreign language teaching]. *Obrazovanie i vospitanie*, 2024, vol. 6(52), pp. 25-27. (In Russian)

11. **Norboeva F.R. Nacional'no-regional'nyj komponent v prepodavanii inostrannogo (anglijskogo) yazyka kak instrument formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii** [The national-regional component in teaching a foreign language (English) as a tool for developing sociocultural competence]. *Molodoj ucheny'j*, 2021, vol. 21(363), pp. 408-410. (In Russian)

12. **Umarova G. A. Formirovanie socio-kul'turnoj kompetentnosti putem aktivizacii rechevoj deyatel'nosti metodom «kejs-stadi»** [Formation of socio-cultural competence by activating speech activity using the case study method]. *Vestnik KazNU, Seriya «Pedagogicheskie nauki*», 2025, vol. 84, no 3, pp. 45–53. (In Russian)

13. **Sabitova Z. K. Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii pri obuchenii yazyku** [Formation of sociocultural competence in language teaching]. *Vestnik KazNU, Seriya filologicheskaya*, 2014, no 2(148), pp. 34–40. (In Russian)

14. **Remizova K.A. Social'no-psihologicheskie osnovy' obshcheniya v social'noj rabote** [Socio-psychological foundations of communication in social work]. *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta upravleniya*, 2018, vol. 4, pp. 159-162. DOI: 10.26425/1816-4277-2018-4-159-162. (In Russian)

15. **Doncov A.I., Doncov D.A., Doncova M.V., Pyatakov E.O. Social'no-psihologicheskie e'ffekty' obshheniya, ih vliyanie na vzaimodejstvie lyudej, vozdejstvie ih na kommunikaciyu, interakciyu i social'nuyu percepciyu** [Socio-psychological effects of communication, their influence on human interaction, and their impact on communication, interaction, and social perception.]. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya*, 2016, vol. 13(3), pp. 30-40. (In Russian)

Дата поступления: 08 мая 2026 г. **Принято:** 23 июня 2026 г.
Опубликовано: 30 сентября 2026 г.

Сведения об авторах:

Урунбасарова Элеонора Адаловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин, учреждение «Esil University», Республика Казахстан, 010000 г. Астана, ул. Республики 16/1, кв. 28, тел.: 87760043383, e-mail: ela.urunbasarova@mail.ru.

Нураханова Элмира Муратовна – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин, учреждение «Esil University», Республика Казахстан, 010000 г. Астана, ул. Ж.Тархана 9, кв. 172., тел.: 87070226779, e-mail: aiman07.1976@mail.ru.*

Утегенова Алия Амантаевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин, учреждение «Esil University», Республика Казахстан, 010000 г. Астана, ул. С.Сейфуллина 14/4, кв. 10, тел.: 87471562678, e-mail: utegenova2026@inbox.eu.

Кудайбергенова Бибигуль Исагалиевна – старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин, учреждение «Esil University», Республика Казахстан, 010000 г. Астана, ул. Мангилик ел 72, кв. 62, тел.: 87029932591, e-mail: bibigul.kudai@gmail.com.

Урунбасарова Элеонора Адалқызы – педагогика ғылымдарының докторы, Әлеуметтік-гуманитарлық пәндер кафедрасының профессоры, "Esil University" мекемесі, Қазақстан Республикасы, 010000 Астана қ., Республика көш 16/1, 28 пәтер, тел.: 87760043383; e-mail: ela.urunbasarova@mail.ru.

Нұраханова Элмира Мұратқызы – педагогика ғылымдарының магистрі, Әлеуметтік-гуманитарлық пәндер кафедрасының аға оқытушысы, "Esil University" мекемесі, Қазақстан Республикасы, 010000, Астана қ., Ж.Тархан көш 9, 172 пәтер, тел.: 8070226779; e-mail: aiman07.1976@mail.ru.*

Өтегенова Әлия Амантайқызы – филология ғылымдарының кандидаты, Әлеуметтік-гуманитарлық пәндер кафедрасының аға оқытушысы, "Esil University" мекемесі, Қазақстан Республикасы, 010000 Астана қ., С. Сейфуллин көш 14/4, 10 пәтер, тел.: 87471562678, e-mail: utegenova2026@inbox.eu.

Құдайбергенова Бибігүл Исағалиқызы – Әлеуметтік-гуманитарлық пәндер кафедрасының аға оқытушысы, "Esil University" мекемесі, Қазақстан Республикасы, 010000 Астана қ., Мәңгілік ел көш 72, 62 пәтер, тел.: 87029932591, e-mail: bibigul.kudai@gmail.com.

Urunbassarova Eleonora Adalovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of social and humanitarian disciplines, "Esil University" Institution, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 16/1 Respublika Str., apt. 28, tel.: 87760043383; e-mail: ela.urunbasarova@mail.ru.

Nurakhanova Elmira Muratovna – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of social and humanitarian disciplines,"Esil University" Institution, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 9 Zh. Tarkhan Str., apt. 172., tel.: 8070226779; e-mail: aiman07.1976@mail.ru.*

Utegenova Aliya Amantayevna – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Department of social and humanitarian disciplines, "Esil University" Institution, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 14/4 S. Seifullin Str., apt. 10, tel.: +7471562678, e-mail: utegenova2026@inbox.eu.

Kudaibergenova Bibigul Isagalievna – Senior Lecturer, Department of social and humanitarian disciplines, "Esil University" Institution, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 72 Mangilik El Str., apt. 62, tel.: +77029932591, e-mail: bibigul.kudai@gmail.com.

IRSTI 14.01.17
UDC 378.14.015
https://doi.org/10.52269/SEPT2632270

COGNITIVE DEVELOPMENT OF FUTURE EDUCATORS IN AN INTERNATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: A COMPARATIVE ANALYSIS OF KAZAKHSTAN AND CHINA

Fang Y. – PhD student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.

Kalimoldayeva A.K. – Doctor of Pedagogical Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.*

Abilmazhinova O.S. – PhD, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.

Li Ye.D. – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of preschool and primary education, Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University, Kostanay, Republic of Kazakhstan.

The article presents a comparative analysis of the self-assessment of cognitive competencies among future teachers in Kazakhstan and China. The study covers four interrelated areas: cognitive adaptability, confidence in critical thinking and problem-solving, intercultural competence, and digital learning experience. A mixed comparative research design was employed, involving 240 prospective teachers, including 120 students from Kazakhstan and 120 students from China. Validated self-report instruments were used to assess cognitive flexibility, critical thinking, problem-solving orientation, intercultural sensitivity, and perceptions of digital learning. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, an independent-samples t-test, and the χ^2 test, while qualitative data were analyzed using thematic analysis.

The results revealed statistically significant differences between the two groups across the indicators examined. Chinese participants demonstrated higher self-reported levels of cognitive adaptability, confidence in critical thinking and problem-solving, intercultural competence, and perceived effectiveness of digital educational technologies. At the same time, the findings reflect differences in the participants' perceived competencies and educational experiences and should not be interpreted as evidence of objectively higher cognitive abilities or the overall superiority of one national teacher education system over the other. The findings highlight the importance of further developing reflective, problem-based, intercultural, and digital learning in contemporary teacher education.

Key words: *cognitive adaptability, critical thinking, cross-cultural competence, digital learning, teacher education.*

ҚАЗАҚСТАН МЕН ҚЫТАЙ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДАҒЫ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІҢ ТАНЫМДЫҚ ДАМУЫН САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУ

Фан Ю. – PhD докторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.

Калимолдаева А.К. – педагогика ғылымдарының докторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.*

Абильмәжинова О.С. – PhD, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.

Ли Е.Д. – педагогика ғылымдарының кандидаты, мектепке дейінгі және бастауыш білім беру кафедрасының меңгерушісі, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті, Қостанай қ., Қазақстан Республикасы.

Мақалада Қазақстан мен Қытайдағы болашақ педагогтардың когнитивтік құзыреттерін өзіндік бағалауының салыстырмалы ерекшеліктері қарастырылады. Зерттеуде когнитивтік бейімделгіштік, сыни ойлау және проблемаларды шешуге деген сенімділік, мәдениетаралық құзыреттілік және цифрлық оқыту тәжірибесі сияқты төрт өзара байланысты бағыт қамтылды. Зерттеуде аралас әдісті салыстырмалы дизайн қолданылып, оған Қазақстаннан 120 және Қытайдан 120, барлығы 240 болашақ педагог қатысты. Когнитивтік икемділікті, сыни ойлау бейімділігін, проблемаларды шешу бағдарын, мәдениетаралық сезімталдықты және цифрлық оқытуды қабылдауды бағалау үшін валидтелген өзіндік есеп беру құралдары пайдаланылды. Сандық деректер сипаттамалық статистика, тәуелсіз таңдауларға арналған t-критерийі және χ^2 критерийі арқылы, ал сапалық деректер тақырыптық талдау әдісімен өңделді. Нәтижелер зерттелген көрсеткіштер бойынша екі топ арасында статистикалық маңызды айырмашылықтар бар екенін көрсетті. Қытайлық қатысушылар когнитивтік бейімделгіштік, сыни ойлау және проблемаларды шешуге деген сенімділік, мәдениетаралық құзыреттілік және цифрлық білім беру технологияларының қабылданатын тиімділігі бойынша жоғары өзіндік бағалау көрсеткіштерін көрсетті. Сонымен бірге бұл нәтижелер қатысушылардың қабылдайтын құзыреттері мен білім беру тәжірибелеріндегі айырмашылықтарды көрсетеді және когнитивтік қабілеттердің объективті түрде жоғары екенін немесе ұлттық педагогикалық білім беру жүйелерінің бірінің жалпы артықшылығын дәлелдейтін нәтиже ретінде түсіндірілмеуі тиіс. Зерттеу нәтижелері болашақ педагогтарды даярлауда рефлексивті, проблемалық-бағытталған, мәдениетаралық және цифрлық оқыту тәсілдерін одан әрі дамытудың маңыздылығын көрсетеді.

Түйінді сөздер: *когнитивтік бейімделгіштік; сыни ойлау; мәдениетаралық құзыреттілік; цифрлық оқу; педагог даярлау.*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КАЗАХСТАНА И КИТАЯ

Фан Ю. – PhD докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.

Калимолдаева А.К. – доктор педагогических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.*

Абильмажинова О.С. – PhD, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.

Ли Е.Д. – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой дошкольного и начального обучения, Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы, г. Костанай, Республика Казахстан.

В статье представлен сравнительный анализ самооценки когнитивных компетенций будущих педагогов Казахстана и Китая. Исследование охватывает четыре взаимосвязанных направления: когнитивную адаптивность, уверенность в критическом мышлении и решении проблем, межкультурную компетентность и опыт цифрового обучения. Использован смешанный сравнительный дизайн исследования, в котором приняли участие 240 будущих педагогов, включая 120 студентов из Казахстана и 120 студентов из Китая. Для оценки когнитивной гибкости, критического мышления, ориентации на решение проблем, межкультурной чувствительности и восприятия цифрового обучения применялись валидированные инструменты самоотчёта. Количественные данные анализировались с использованием описательной статистики, t-критерия для независимых выборок и критерия χ^2, а качественные данные – методом тематического анализа. Результаты выявили статистически значимые различия между двумя группами по исследуемым показателям. Китайские участники продемонстрировали более высокие показатели самооценки когнитивной адаптивности, уверенности в критическом мышлении и решении проблем, межкультурной компетентности и воспринимаемой эффективности цифровых образовательных технологий. Вместе с тем полученные результаты отражают различия в воспринимаемых компетенциях и образовательном опыте участников и не должны интерпретироваться как доказательство объективно более высоких когнитивных способностей или общего превосходства одной национальной системы подготовки педагогов. Полученные результаты подчёркивают значимость

дальнейшего развития рефлексивного, проблемно-ориентированного, межкультурного и цифрового обучения в современной системе подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: *когнитивная адаптивность, критическое мышление, межкультурная компетентность, цифровое обучение, подготовка педагогов.*

Introduction. The internationalization of education has led to profound transformations in cognitive development among future educators. As teaching methodologies evolve to meet the demands of a globally interconnected world, educators are increasingly required to develop advanced cognitive competencies, including critical thinking, problem-solving, adaptability, and cross-cultural communication. The growing emphasis on global education standards, digital learning environments, and interdisciplinary pedagogical approaches has necessitated a re-evaluation of how cognitive development occurs in teacher training programs. In this regard, understanding how different educational systems foster the cognitive growth of future educators is critical for ensuring their readiness to operate in diverse learning contexts.

Kazakhstan and China provide a relevant comparative context for examining cognitive competencies among future educators. Although the two countries have different educational traditions, institutional contexts, and approaches to digital transformation, both have undertaken reforms aimed at improving the quality of teacher education and preparing educators for increasingly internationalized learning environments. Comparing these contexts makes it possible to examine differences in students' perceived cognitive competencies and educational experiences without assuming that one national system is inherently more effective than the other.

Cognitive development in teacher education is closely connected with students' ability to reflect on their learning, regulate cognitive activity, adapt to changing educational demands, and apply knowledge in complex situations. Bonkal, Grebennikova, Belentsov and Malkov emphasize the importance of metacognitive competencies, including the ability to monitor one's own thinking, assess intellectual resources, plan cognitive activity, and select appropriate ways of obtaining and processing new knowledge [1, p. 1170]. These aspects are particularly relevant to contemporary teacher education, where future educators are expected not only to acquire professional knowledge but also to regulate their own learning and respond flexibly to changing educational contexts. Prosekov, Morozova and Grinenko also demonstrate that cognitive style is related to the ways students perceive and process information and is associated with self-regulation and creative abilities [2, p. 474]. Thus, cognitive development can be understood as a multidimensional process involving metacognitive regulation, cognitive flexibility, analytical thinking, and creative activity.

The cognitive development of future educators is also closely related to teacher cognition and professional preparation. Borg conceptualizes teacher cognition through teachers' thinking, knowledge, and beliefs and examines their relationship with teacher education and classroom practice [3, pp. 81-84]. This perspective indicates that the cognitive characteristics of future educators are relevant not only to academic learning but also to their subsequent professional decision-making and pedagogical practice. Kipchakova emphasizes that the professional preparation of future teachers should include the development of competencies, knowledge, skills, and personal qualities necessary for effective professional activity [4, pp. 181-182]. Salmerón Aroca, Moreno Abellán and Martínez de Miguel López further emphasize the importance of continuous professional development and adaptive ways of responding to professional demands in contemporary teaching [5, p. 71]. Taken together, these studies suggest that the preparation of future educators requires attention to cognitive, reflective, adaptive, and professional dimensions.

The study addresses the following research questions: (1) What differences can be identified in the self-reported cognitive competencies of future educators in Kazakhstan and China? (2) How do cognitive adaptability, critical thinking and problem-solving, cross-cultural competence, and technology-related learning experiences vary between the two groups? (3) What educational and contextual factors may be associated with the observed differences in self-reported cognitive competencies? (4) What implications can these findings provide for improving teacher education in an internationalized educational environment?

The significance of the study lies in its comparative examination of several interrelated dimensions of cognitive competence within teacher education. Rather than treating cognitive development as a single measurable characteristic, the study considers cognitive adaptability, critical thinking and problem-solving, cross-cultural competence, and technology-related learning experiences as complementary dimensions. Such an approach makes it possible to identify patterns in the perceived competencies and educational experiences of future educators and to examine how these patterns may differ across national educational contexts. The findings may provide useful insights for teacher education institutions and curriculum developers seeking to strengthen student-centered, reflective, digitally supported, and internationally oriented learning environments.

The aim of this study is to comparatively examine self-reported cognitive competencies among future educators in Kazakhstan and China, focusing on cognitive adaptability, critical thinking and problem-solving, cross-cultural competence, and technology-related learning experiences.

Objectives:

1. To assess the self-reported cognitive adaptability of future educators in Kazakhstan and China.

2. To compare students' self-reported confidence in critical thinking and problem-solving between the two national groups.

3. To examine differences in self-reported cross-cultural competence among future educators in Kazakhstan and China.

4. To identify differences in students' perceived experiences and effectiveness of digital learning technologies.

5. To determine the educational and contextual factors that may be associated with differences in the reported cognitive competencies.

6. To formulate implications for improving teacher education in an internationalized educational environment.

Materials and methods. The quantitative component of the study included 240 pre-service teachers, comprising 120 participants from Kazakhstan and 120 participants from China. The Kazakhstani participants were recruited from Abai Kazakh National Pedagogical University, while the Chinese participants were recruited from Beijing Normal University and East China Normal University. All participating institutions provide teacher education programs at the higher education level. The participants represented different years of study and teaching specializations. A purposive sampling approach was used to include students with diverse educational backgrounds and learning experiences.

For the qualitative component, 20 teacher educators participated in semi-structured interviews, including 10 educators from Kazakhstan and 10 from China. In addition, two focus groups were conducted in each country, with 5-7 pre-service teachers in each group, to obtain contextual information about students' educational experiences and perceptions of cognitive competency development.

To assess the selected dimensions of cognitive competence, validated self-report instruments were used. Cognitive flexibility was assessed using the 20-item Cognitive Flexibility Inventory (CFI) developed by Dennis and Vander Wal (2010), which measures the ability to perceive alternative perspectives and maintain cognitive control. Critical thinking disposition was assessed using the California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) developed by Facione and Facione (1992), comprising 75 items across seven dimensions. Problem-solving orientation was measured using the 35-item Problem Solving Inventory (PSI) developed by Heppner and Petersen (1982). Intercultural sensitivity was assessed using the 24-item Intercultural Sensitivity Scale (ISS) developed by Chen and Starosta (2000), covering five dimensions of intercultural interaction. Students' perceptions of the usefulness of digital technologies for learning were assessed using items based on Davis's (1989) Technology Acceptance Model (TAM). All instruments employed Likert-type response scales. The instruments were translated and culturally adapted for the Kazakhstani and Chinese samples using a translation-back-translation procedure. Internal consistency was evaluated using Cronbach's alpha coefficients for each scale and subscale in the present sample.

Results. The quantitative findings were analyzed comparatively to identify differences in self-reported cognitive competencies and technology-related learning experiences among pre-service teachers in Kazakhstan and China. The analysis focused on four dimensions: cognitive adaptability, critical thinking and problem-solving, intercultural competence, and perceived effectiveness of digital learning technologies. Independent-samples t-tests were used to compare continuous scores, while chi-square tests of independence were applied to categorical responses. The results are presented in Tables 1-5 and Figures 1-4.

Cognitive adaptability was examined through students' self-reported ability to adjust to changing teaching methods, digital learning environments, cross-cultural problem-solving situations, and new curriculum structures. An independent-samples t-test was used to compare the two national groups.

Table 1 – Cognitive adaptability scores (Mean ± SD)

Cognitive Adaptability Indicators	Kazakhstan (n=120)	China (n=120)	t-value	p-value
Flexibility in adapting teaching methods	3.8 ± 0.6	4.2 ± 0.5	-2.08	0.041*
Confidence in digital learning environments	4.0 ± 0.5	4.4 ± 0.4	-2.26	0.027*
Problem-solving in cross-cultural settings	3.5 ± 0.7	4.1 ± 0.5	-2.66	0.012*
Ability to adjust to new curriculum structures	3.7 ± 0.6	4.3 ± 0.4	-3.12	0.004**

(*p < 0.05, **p < 0.01, statistically significant)

Table 1 demonstrates that Chinese students scored significantly higher on all adaptability indicators. The largest difference is observed in adjusting to new curriculum structures (p = 0.004), suggesting that Chinese universities provide more dynamic learning environments. Interviews with faculty members support this conclusion, indicating that Chinese teacher training programs emphasize experiential learning and adaptive problem-solving tasks. Figure 1 visualizes the differences in cognitive adaptability scores.

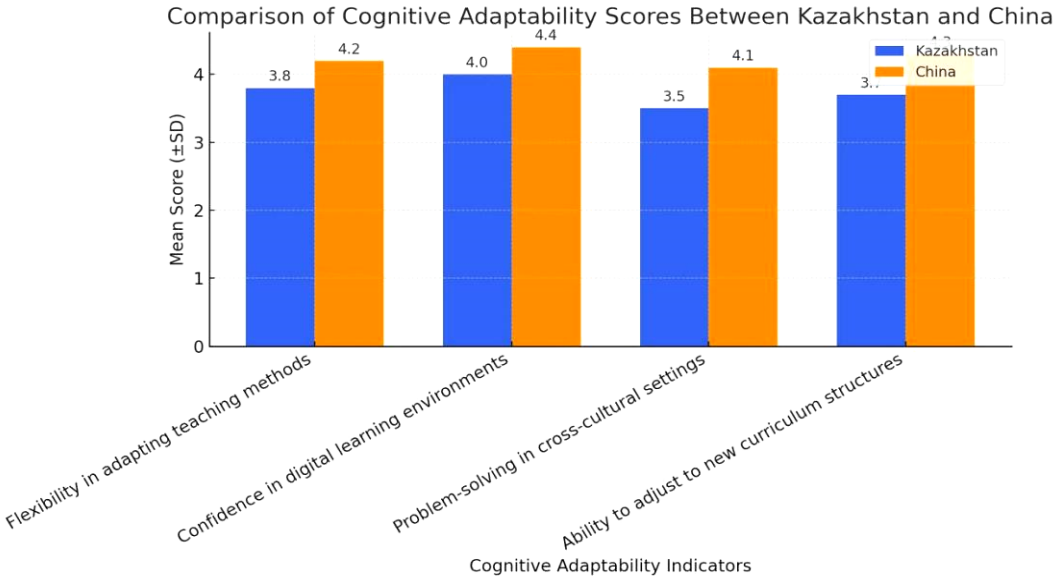


Figure 1 – Cognitive adaptability scores of future educators

2. Critical thinking and problem-solving in pedagogy. Critical thinking is fundamental for future educators, enabling analytical reasoning and evidence-based teaching. Table 2 summarizes self-reported confidence levels in critical thinking skills.

Table 2 – Self-reported confidence in critical thinking (%)

Critical thinking competencies	Kazakhstan (%)	China (%)	χ2	p-value
Logical reasoning	58	74	3.92	0.048*
Evaluating multiple perspectives	62	80	4.37	0.036*
Problem-solving strategies	55	78	5.41	0.020*
Reflective teaching practices	59	73	3.85	0.049*

(*p < 0.05, statistically significant differences detected using chi-square test.*)

The results indicate that Chinese students reported higher confidence levels across all critical thinking indicators. The largest gap appears in problem-solving strategies (p = 0.020), which may be attributed to problem-based learning (PBL) approaches in Chinese curricula.

Figure 2 provides a visual representation of these findings.

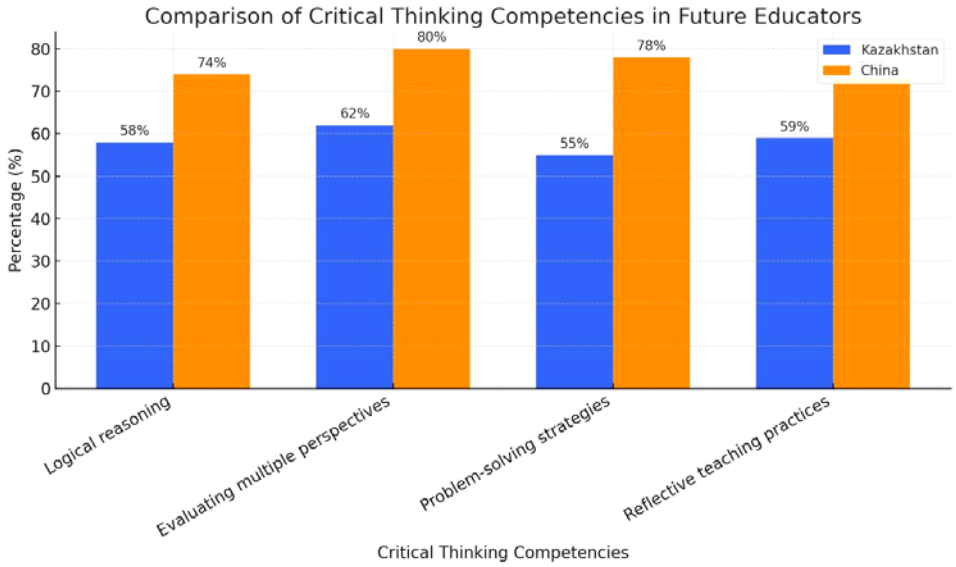


Figure 2 – Confidence in Critical Thinking Among Future Educators

Interviews with students revealed that Kazakhstani education remains lecture-dominated, limiting opportunities for analytical discussions and problem-solving exercises. In contrast, Chinese institutions encourage Socratic questioning, case-based learning, and simulation exercises to enhance critical thinking.

3. Cross-cultural competencies in internationalized education. Table 3 outlines students' self-assessment of their cross-cultural competencies, crucial for effective teaching in international educational settings.

Table 3 – Cross-cultural competency scores (Mean ± SD)

Cross-cultural competency indicators	Kazakhstan (n=30)	China (n=30)	t-value	p-value
Confidence in teaching international students	3.2 ± 0.8	4.0 ± 0.6	-2.82	0.008**
Understanding of global educational trends	3.6 ± 0.7	4.3 ± 0.5	-3.12	0.003**
Participation in international collaboration projects	2.9 ± 0.9	3.8 ± 0.7	-2.55	0.015*

(*p < 0.05, **p < 0.01, statistically significant*)

The results demonstrate that Chinese students exhibit stronger cross-cultural competencies. The most significant difference is in understanding global educational trends (p = 0.003), likely due to greater exposure to international teaching methodologies and exchange programs.

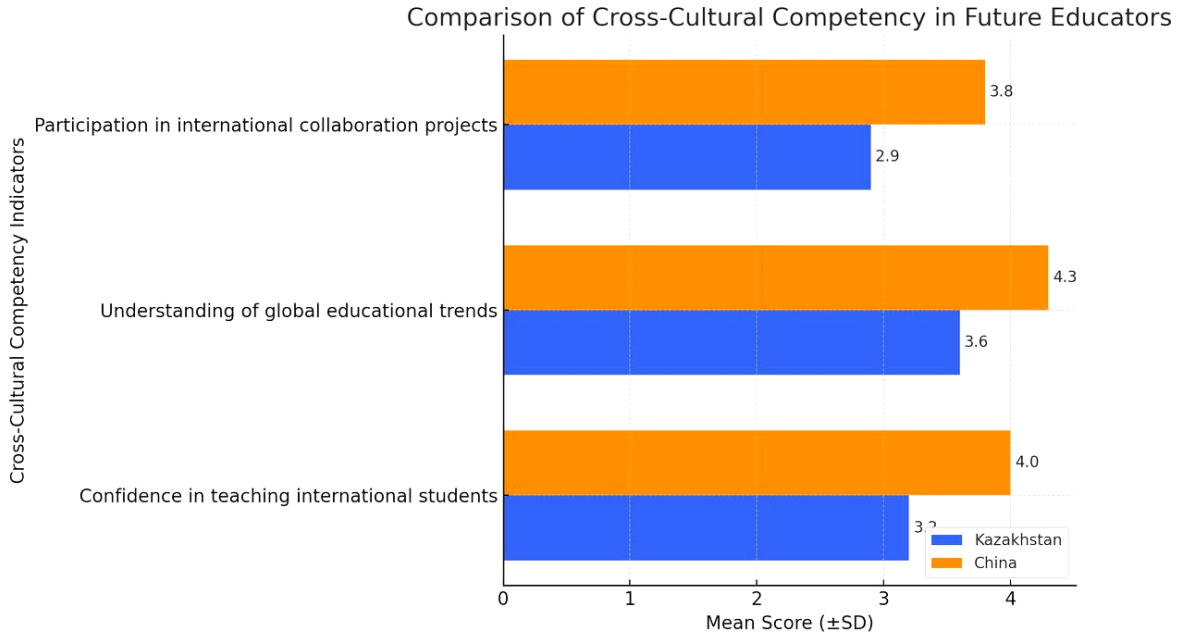


Figure 3 – Self-reported cross-cultural competency scores

4. Role of digital technologies in cognitive development. Digital tools are increasingly integrated into teacher training programs. Table 4 highlights students' perceptions of the impact of digital technologies on cognitive development.

Table 4 – Perceived impact of digital technologies on learning (%)

Digital Learning Aspects	Kazakhstan (%)	China (%)	χ2	p-value
Interactive e-learning platforms	68	85	4.23	0.041*
AI-based personalized learning	54	82	5.91	0.016*
Virtual reality (VR) teaching simulations	49	77	6.42	0.011*
Adaptive assessment tools	63	79	3.89	0.049*

(*p < 0.05, statistically significant*)

Chinese students report significantly higher engagement with AI-based learning platforms and VR teaching simulations. Regression analysis suggests a strong correlation between digital tool engagement and perceived cognitive improvement (R2=0.67,p=0.002R^2 = 0.67, p = 0.002R2=0.67,p=0.002).

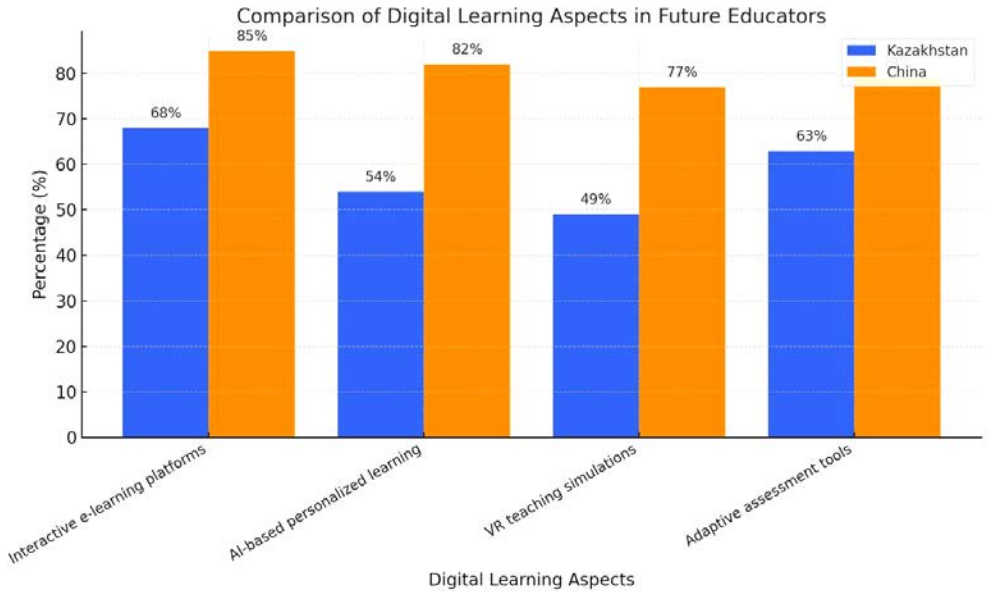


Figure 4 – Perceived effectiveness of digital learning tools

5. Summary of Key Findings

Table 5 – Comparative overview of cognitive development factors

Cognitive Factor	Kazakhstan	China	Significant Difference
Cognitive Adaptability	Moderate	High	Yes (**p < 0.05**)
Critical Thinking	Lower confidence	Higher confidence	Yes (**p < 0.05**)
Cross-Cultural Competencies	Limited exposure	Higher exposure	Yes (**p < 0.01**)
Digital Learning Impact	Moderate (content-focused)	High (interactive, AI-driven)	Yes (**p < 0.01**)

Key Interpretations:

1. Chinese students demonstrate superior cognitive adaptability, particularly in problem-solving and digital learning integration.
2. Critical thinking training in China is more structured, utilizing AI-based simulations and Socratic questioning techniques.
3. Cross-cultural competencies are significantly higher in China due to increased participation in international education programs.
4. Kazakhstani students rely more on traditional methods, whereas Chinese students benefit from AI-enhanced adaptive learning environments.

Discussion. The findings indicate statistically significant differences between the Kazakhstani and Chinese groups across the four assessed dimensions: cognitive adaptability, critical-thinking and problem-solving confidence, intercultural competence, and perceived effectiveness of digital learning technologies. However, these differences should be interpreted as differences in students' self-reported competencies and educational experiences rather than as direct evidence of objectively higher cognitive abilities. This distinction is particularly important because the study employed predominantly self-report measures and a cross-sectional comparative design.

The results for cognitive adaptability show consistently higher self-reported scores among Chinese participants across all four indicators. The strongest difference concerned the ability to adjust to new curriculum structures, followed by problem-solving in cross-cultural settings. These findings are consistent with the broader understanding of cognitive development as involving flexibility, reflection, regulation of learning, and the ability to respond to changing educational demands. Previous research has emphasized the importance of metacognitive regulation and students' ability to monitor and organize their own cognitive activity [1, p. 1170]. From this perspective, the observed differences may reflect differences in students' learning experiences and exposure to changing instructional environments rather than differences in general cognitive ability.

The findings concerning critical thinking and problem-solving similarly demonstrate higher levels of reported confidence among Chinese participants. Significant differences were identified in logical reasoning, evaluation of multiple perspectives, problem-solving strategies, and reflective teaching practices. These results are relevant to research on teacher cognition, which emphasizes the relationship between teachers'

knowledge, beliefs, thinking processes, and professional preparation [3, pp. 81-84]. Nevertheless, because the present study measured students' perceived confidence rather than their performance on standardized critical-thinking tasks, the findings should not be interpreted as demonstrating that Chinese students possess objectively stronger critical-thinking skills. Rather, they indicate that the Chinese participants in this sample reported greater confidence in applying such skills.

The intercultural competence findings reveal a similar pattern. Chinese participants reported higher levels of confidence in teaching international students, understanding global educational trends, and participating in international collaboration projects. This pattern may be associated with differences in students' exposure to international educational activities and intercultural learning opportunities. Research on preservice teachers in Chinese contexts has also shown that teacher cognition is relevant to the development of intercultural competence and that curriculum design can influence how future teachers understand and approach intercultural education [6]. However, the present study does not provide sufficient evidence to determine whether national educational systems themselves caused the observed differences. The findings should therefore be interpreted as differences in reported intercultural experiences and preparedness within the participating groups.

Digital learning experiences represent another area in which statistically significant differences were identified. Chinese participants reported greater perceived effectiveness of interactive e-learning platforms, AI-based personalized learning, virtual-reality simulations, and adaptive assessment tools. The regression result also indicated a positive association between engagement with digital learning tools and perceived cognitive improvement. This association is consistent with the growing role of digitally supported learning environments in teacher education. At the same time, the cross-sectional design does not allow a causal conclusion that digital technologies directly produced cognitive improvement. The result should therefore be understood as an association between students' engagement with digital learning technologies and their perceptions of learning-related cognitive benefits [7].

Taken together, the results suggest that the observed differences are multidimensional. They involve not only cognitive adaptability but also students' confidence in critical thinking, intercultural preparedness, and perceptions of digitally supported learning. This interpretation is consistent with contemporary approaches to teacher preparation, which view professional competence as a combination of knowledge, skills, reflective capacity, adaptability, and personal characteristics. Thus, cognitive development in teacher education should not be reduced to a single numerical indicator or interpreted independently from the educational environment in which future teachers study [8, pp. 71-86].

The qualitative component provides additional contextual information for interpreting the quantitative findings. Participants and teacher educators described differences in instructional practices, opportunities for analytical discussion, problem-based activities, international learning experiences, and the use of digital technologies. These qualitative observations may help explain why students from the two contexts reported different levels of confidence and educational exposure. Nevertheless, the qualitative findings should be regarded as contextual evidence rather than as proof of a direct causal relationship between particular institutional practices and students' cognitive competencies.

The findings have several implications for teacher education. First, teacher preparation programs may benefit from providing more systematic opportunities for reflective learning, problem-based tasks, analysis of multiple perspectives, and adaptive decision-making. Second, international and intercultural activities can be incorporated more consistently into teacher education curricula to strengthen students' preparedness for culturally diverse educational environments. Third, digital technologies, including interactive platforms, simulations, and adaptive assessment tools, can be integrated into teacher education not simply as technological resources but as instruments for active, reflective, and problem-oriented learning. Importantly, these recommendations should be considered as areas for pedagogical development rather than as evidence that one national education system is universally superior to another [9].

The comparative nature of the study also provides a basis for identifying potentially transferable educational practices. The higher levels of reported digital engagement and intercultural preparedness among the Chinese participants may indicate practices worthy of further investigation. However, transferability should be examined through curriculum-level and performance-based research rather than assumed from self-reported differences alone. Similarly, the comparatively lower scores reported by Kazakhstani participants should not be interpreted as evidence of deficiencies in the national teacher education system as a whole, because the sample represents selected institutions rather than the entire population of future educators in Kazakhstan.

Several limitations should be considered when interpreting the findings. First, although the revised quantitative sample includes 240 pre-service teachers, the participants were recruited from a limited number of pedagogical universities and therefore cannot be considered representative of all future teachers in Kazakhstan and China. Second, the study relies predominantly on self-reported measures, which may be influenced by self-perception, response tendencies, and cultural differences in evaluating one's own competencies. Recent research in teacher education similarly emphasizes that self-reported preparedness does not necessarily correspond to observed teaching practice or objectively assessed competence [10, pp. 69-74]. Third, the cross-sectional design prevents conclusions about changes in cognitive competencies

over time. Finally, differences between national groups may reflect institutional, curricular, cultural, technological, or demographic factors that were not fully controlled in the present study.

Future research should therefore combine self-report instruments with objective performance-based measures, such as standardized critical-thinking tasks, problem-solving assessments, teaching simulations, classroom observations, and portfolio-based evaluation. Longitudinal studies involving multiple pedagogical universities in both countries would also allow researchers to examine how cognitive and intercultural competencies develop throughout teacher education. Such research would provide stronger evidence for determining which educational practices are associated with the development of these competencies and whether the patterns identified in the present study are stable across institutions and educational contexts.

Overall, the study provides evidence of significant differences in the self-reported cognitive competencies and educational experiences of the participating pre-service teachers in Kazakhstan and China. The findings suggest potentially meaningful differences in cognitive adaptability, critical-thinking confidence, intercultural preparedness, and digital learning experiences. However, these results should be interpreted as context-specific comparative evidence rather than as proof that one national teacher education system is inherently more effective. A more cautious interpretation allows the study to identify areas for further investigation and possible pedagogical improvement while acknowledging the methodological limitations of self-reported and cross-sectional comparative research.

Conclusion. This study comparatively examined self-reported cognitive competencies among pre-service teachers in Kazakhstan and China across four dimensions: cognitive adaptability, critical-thinking and problem-solving confidence, intercultural competence, and digital learning experiences. The findings revealed statistically significant differences between the two groups, with Chinese participants reporting higher levels across the assessed dimensions.

These findings should be interpreted as differences in students' perceived competencies and educational experiences rather than as evidence of objectively higher cognitive abilities or the overall superiority of one national teacher education system. The results suggest that reflective learning, problem-based activities, intercultural experiences, and purposeful integration of digital technologies may represent important areas for further development in teacher education.

The study is limited by the use of predominantly self-reported measures, a cross-sectional design, and participants drawn from a limited number of pedagogical universities. Future research should employ larger and more diverse samples, longitudinal designs, and performance-based measures to further examine the development of cognitive competencies among future educators.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

REFERENCES:

1 **Bonkal T., Grebennikova V., Belentsov S., Malkov A. Integrative technologies as a means of forming metacognitive competences in high grade students.** *European Journal of Contemporary Education*, 2023, vol. 12(4), pp. 1166-1174. https://doi.org/10.13187/ejced.2023.4.1166.

2 **Prosekov A.Y., Morozova I.S., Grinenko D.N. Creative abilities of students with dominant cognitive style.** *European Journal of Contemporary Education*, 2022, vol. 11(2), pp. 473-482. https://doi.org/10.13187/ejced.2022.2.473.

3 **Borg S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do.** *Language Teaching*, 2003, vol. 36(2), pp. 81-109. https://doi.org/10.1017/S0261444803001903.

4 **Kipchakova Y. Personal development of a future teacher as an integral part of professional training.** *Web of Scientist*, 2023, vol. 4 (4), pp. 181-187. https://doi.org/10.17605/OSF.IO/32DE7.

5 **Salmerón Aroca J.A., Moreno Abellán P., Martínez de Miguel López S. Teachers' Professional development and intelligent ways of coping with it: a systematic review in elementary and middle school education.** *Journal of Intelligence*, 2023, vol. 11(1). https://doi.org/10.3390/jintelligence11010001.

6 **Li M., Yuan, R. Enhancing students' metacognitive development in higher education: A classroom-based inquiry.** *International Journal of Educational Research*, 2022, vol. 112, art. 101947. https://doi.org/10.1016/j.ijer. 2022.101947.

7 **Ramos M.D., Nandan M., Porter K., Dyess, S.M.L. Enhancing student success in higher education: a human-centered design thinking approach.** *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 2024, vol. 24(7), pp. 45-53. https://doi.org/10.33423/jhetp.v24i7.7090.

8 **Sarkytkan K. Comparative Analysis of Kazakhstan and China: By Human Capital and Competitiveness.** *Journal of Central Asian Studies*, 2024, vol. 94, no. 2, pp 71-86.

9 **Gamboa-Mora M.-C., et al. The metacognitive triad as a pedagogical and technological innovation for strengthening generic competencies in higher education.** *Discover Education*, 2026, vol. 5, art. 515. https://doi.org/10.1007/s44217-026-01478-x.

10 **Chakraborty J., Das R., Jha K.K. The role of cognitive style in academic achievements and creative thinking among students.** *Indian Journal of Extension Education*, 2025, vol. 61, no. 3, pp. 69-74. https://doi.org/10.48165/IJEE.2025.61313.

Received: 03 July 2026. **Accepted:** 05 August 2026. **Published:** 30 September 2026.

Information about the authors:

Fang Yuqi – PhD student, Dalian University of Foreign Languages (China, Dalian, Liaoning Province), Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 050010, Almaty, 30 Kazybek bi Str., tel.: +77762676320, e-mail: yuqifang128@gmail.com.

Kalimoldayeva Ardak Kenesbayevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 050010, Almaty, 30 Kazybek bi Str., tel.: +77782210038, e-mail: ardak.kenesbay@gmail.com*.

Abilmazhinova Oryngul Slyambekovna – PhD, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, 050010, Almaty, 30 Kazybek bi Str., tel.: +77757226772, e-mail: oryngul.a72@mail.ru.

Li Yelena Dmitriyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of preschool and primary education, Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University, Republic of Kazakhstan, 110000, Kostanay, 47 Baitursynov Str., e-mail: li.d14@mail.ru.

Фан Юйци – PhD докторант, Далянь шет тілдер университеті (Қытай, Далянь қаласы, Ляонин провинциясы), Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 050010 Алматы қ., Қазыбек би көш. 30., тел.: +77762676320, e-mail: yuqifang128@gmail.com.

Калимолдаева Ардак Кенесбаевна – педагогика ғылымдарының докторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 050010 Алматы қ., Қазыбек би көш. 30., тел.: +77782210038, e-mail: ardak.kenesbay@gmail.com*.

Абильмәжинова Орынгуль Слямбековна – PhD, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, 050010 Алматы қ., Қазыбек би көш. 30., тел.: +77757226772, e-mail: oryngul.a72@mail.ru.

Ли Елена Дмитриевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, мектепке дейінгі және бастауыш білім беру кафедрасының меңгерушісі, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті, Қазақстан Республикасы, 110000 Қостанай қ., Байтұрсынов көш. 67, e-mail: li.d14@mail.ru.

Фан Юйци – PhD докторант, Даляньский университет иностранных языков (Китай, город Далянь, провинция Ляонин), Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, 050010 г. Алматы, ул. Казыбек би 30., тел.: +77762676320, e-mail: yuqifang128@gmail.com.

Калимолдаева Ардак Кенесбаевна – доктор педагогических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, 050010 г. Алматы, ул. Казыбек би 30., тел.: +77782210038, e-mail: ardak.kenesbay@gmail.com*.

Абильмажинова Орынгуль Слямбековна – PhD, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, 050010 г. Алматы, ул. Казыбек би 30., тел.: +77757226772, e-mail: oryngul.a72@mail.ru.

Ли Елена Дмитриевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой дошкольного и начального обучения, Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы, Республика Казахстан, 110000 г. Костанай, ул. Байтурсынова 47, e-mail: li.d14@mail.ru.

ХҒТАР 16.01.11
ӘОЖ 81.33
https://doi.org/10.52269/SEPT2632279

МОНОТІЛДІ БАЛАНЫҢ ПАЙДА БОЛМАУ СЕБЕПТЕРІ МЕН ШЕШУ ЖОЛДАРЫ

Шакенова М.Ж. – PhD докторант, перминология бөлімінің кіші ғылыми қызметкері, Ш. Шаяхметов атындағы «Тіл-Қазына» ғылыми-практикалық орталығы, Астана қ., Қазақстан Республикасы.*

Алпысбай Ә.Р. – PhD докторант, ғылыми қызметкер, «Bilim Innovations Group» жауапкершілігі шектеулі серіктестігі, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.

Әбсадық А.А. – филология ғылымдарының докторы, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті, Қостанай қ., Қазақстан Республикасы.

Қазақстан аумағында монотілді баланың пайда болмауының көптеген факторлары бар: тарихи фактілер, қазіргі балалардың тұтынатын контенті және т.б. Зерттеудің негізгі өзектілігі – монотілді баланың пайда болмау себептерін нақты ажыратып, соның негізінде тиімді

шешімін ұсыну. Сол арқылы зерттеу жұмысының негізгі мақсаты айқындала түседі: балаларға арналған контентті кішірек кезеңнен бастап қамтамасыз ету арқылы баланың ойлау жүйесі мен тілі ана тілінде қалыптасып шығуына мүмкіндік туындайды. Зерттеу жұмысы келесідей міндеттерден тұрады: ең алдымен, монотілді баланың пайда болмауын нақты көрсету; екіншіден, балалардың қызығушылығынан қазақ тілінде контент ұсынуға бағыттау; үшіншіден, контент жасауда қазақ фольклорынан бастау алатын шығармалар мен көне жәдігерді жаңғырту. Дәл осы мақсат пен міндет нақты ажыратылған жағдайда балалардың ойлауы мен сөйлеу тілі қазақ тілінде қалыптасары сөзсіз. Зерттеудің басты құндылығы – қазақ шығармалары негізінде балаларға қажетті контентті сауатты формада ұсыну. Бұл орайда мақал-мәтел, жұмбақтардан бастап, «Қырымның қырық батырын», «Алпамыс батыр», «Қобыланды батыр» жырларын заманауи формада әрі қызықты форматта бере аламыз. Бұл тілдік саясат тұрғысынан да, балалардың қазақ мәдениетімен, салтымен де жан-жақты тануына, қазақ образдарына еліктеп, қазақша ойлауына бірден-бір көмегін тигізері анық.

***Түйінді сөздер**: монотілді бала, шешу жолдары, тіл саясаты, қазақ тілі, бала психологиясы.*

ПРИЧИНЫ ОТСУТСТВИЯ МОНОЯЗЫЧНОГО РЕБЁНКА И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Шакенова М.Ж. – PhD докторант, младший научный сотрудник отдела терминологии, Научно-практический центр «Тіл-Қазына» имени Ш. Шаяхметова, г. Астана, Республика Казахстан.*

Алпысбай Ә.Р. – PhD докторант, научный сотрудник, Товарищество с ограниченной ответственностью «Bilim Innovations Group», г. Алматы, Республика Казахстан.

Әбсадық А.А. – доктор филологических наук, Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы, г. Костанай, Республика Казахстан.

На территории Казахстана существует множество факторов, препятствующих формированию моноязычного ребёнка, включая исторические условия и контент, потребляемый современными детьми. Актуальность исследования заключается в чётком выявлении причин отсутствия моноязычия и разработке на этой основе эффективных путей решения. Основная цель исследования состоит в обеспечении детей контентом на казахском языке с раннего возраста, что создаёт условия для формирования мышления и речи ребёнка на родном языке. Задачи исследования включают: определение причин отсутствия моноязычного ребёнка; ориентацию интересов детей на потребление казахскоязычного контента; использование при создании контента произведений казахского фольклора и элементов древнего культурного наследия. Реализация данных целей и задач способствует формированию мышления и устной речи детей на казахском языке. Научная ценность исследования заключается в грамотном представлении детского контента на основе казахских произведений в современной и привлекательной форме. Использование пословиц, загадок и эпических произведений, таких как «Қырымның қырық батыры», «Алпамыс батыр», «Қобыланды батыр», способствует реализации языковой политики, приобщению детей к казахской культуре и формированию казахского языкового сознания.

***Ключевые слова**: моноязычный ребёнок, пути решения, языковая политика, казахский язык, детская психология.*

REASONS FOR THE NON-EMERGENCE OF A MONOLINGUAL CHILD AND WAYS OF ADDRESSING THEM

Shakenova M.Zh. – PhD student, Junior Researcher, Department of terminology, Sh. Shayakhmetov National Scientific and Practical Center "Til-Qazyna", Astana, Republic of Kazakhstan.*

Alpysbay A.R. – PhD student, Researcher, Bilim Innovations Group Limited Liability Partnership, Almaty, Republic of Kazakhstan.

Absadyk A.A. – Doctor of Philological Sciences, Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University, Kostanay, Republic of Kazakhstan.

There are several factors affecting the non-emergence of a monolingual child in Kazakhstan, including historical circumstances and the content consumed by modern children. The relevance of this study lies in clearly identifying these causes and proposing effective solutions. The main aim is to provide children with content from an early age, creating conditions for the development of thinking and language in the mother tongue. The objectives of the study are: first, to identify the causes of the non-emergence of a monolingual child; second, to direct children's interests toward Kazakh-language content; and third, to base content creation on works derived from Kazakh folklore and the revival of cultural heritage. Achieving these objectives ensures the formation of children's thinking and oral skills in Kazakh. The value of the study lies in presenting child-appropriate content based on Kazakh works in a modern and engaging format. This includes proverbs, sayings, riddles, and epics such as Qyrymnyn qyryq batyry, Alpamys batyr, and

Kobylandy batyr. Such content supports language policy, fosters familiarity with Kazakh culture and traditions, encourages imitation of Kazakh images, and promotes thinking in the Kazakh language.

***Keywords**: monolingual child, ways of solution, language policy, Kazakh language, child psychology.*

Кіріспе. Монотілді баланың пайда болуы себебі тікелей тарихи фактілерге телулі. Қазіргі кезеңде балалар тілінің өзге тілде шығуы елу жылда орын алған құбылыс емес. Мәселен, XIX ғасырдың ортасынан қазақи тілдік орта бірте-бірте өзгеріске ұшырай бастады. Басты себеп – Қазақ хандығының патша үкіметі құрамына толықтай кіруі. Хандықтың жойылып, ішкі жүйенің ыдырауы, жерді казактармен бөлісу, шаруашылық түрінің өзгеруі ұлт санасы мен тіршілігіне бірден сіңісіп, қабылданған жоқ. Ал XX ғасырдың орта тұсында КСРО құрылып, бұрынғы медреселер саны азайды да, орыс мектептерінің легі бірден көбейді. Одақ құрамына кіретін мемлекеттердің ортақ тілі ретінде орыс тілі бекітілген соң, ҚазКСР-дің өзінде ана тіліміздің жағдайы ушығып кетті. Бұндай астарлы саясат нәтижесінде XX ғасырдың соңында қазақтар қазақ тіліне қарағанда орыс тілін көбірек қолданды. Осының барлығы – сыртқы фактілердің әсері.

Осы зерттеудің мақсаты – Қазақстан аумағында монотілділікті қалыптастыру жолдарын нақты ажырату, соның негізінде қазақ фольклорынан басталатын әдеби жәдігерлерді жаңа форматта көрсетуге болатынын дәлелдеу.

Зерттеу міндеттеріне:

– тарихи фактілер негізінде монотілді баланың пайда болмау себептерін нақты көрсету;

– монотілді баланы қалыптастыруда контентке қажетті материалдармен қамтамасыз ету;

– заманауи форматта қазақ шығармаларын балаларға ұсыну жолын көрсету.

Деректер бойынша XIX ғасырда бір ғана Қостанай облысында **5811** қазақ орыс тілін меңгерген: «Қазақстанның солтүстік, солтүстік-батыс аймақтары орыс тілінің ауызекі сөйлеу стилін басқаларына қарағанда ертерек меңгере бастады. Николав уезінде (қазіргі Қостанай облысы) орыс тілін білетіндер қатарында 4850 ер адам, 961 әйел адам тіркелген. Халық санағының материалдарына сүйенсек, орыс тілінің ауызекі сөйлеу формасын орыс қоныстарымен іргелес орналасқан қазақ қауымы игергені байқалған. Дала аймақтарының ішкері бөлігіне қарай ілгерілеген сайын орыс тілін меңгергендердің саны азая түседі. XIX ғасырдың ортасына қарай Қазақстанда орыс-қазақ мектептері ашылып, баспасөз органдары пайда бола бастады [1, 154]:

1-кесте. Қостанай облысында орыс тілін білетін адам саны

Болыс (волость)	Ер	Әйел
Меңдіғарын (Мендыгаринская)	732	177
Арға-Қарағай (Арга-Карагайская)	253	55
Сарай (Сарайская)	1980	255
Шұбар (Чубарская)	748	298
Дамбар (Дамбаровская)	269	27
Бірінші Аман-Қарағай (Первая Аман-Карагайская)	10	–
Екінші Аман-Қарағай (Вторая Аман-Карагайская)	45	–
Жетіқара (Джетыгаринская)	72	–
Суындық (Суундукская)	741	149
Барлығы	**4850**	**961**

Қазақтардың орыс тілін меңгере бастауы әлеуметтік қажеттіліктен туындады. Соған қарамастан, патша үкіметі алғашқы уақытта қазақтардың сауаттануына, олардың білім алуына барынша қарсылық көрсетті. Бұған 1830 жылы Орынбор әскери губернаторына келген хат дәлел: «Мен қырғыздарды (қазақтарды) отырықшыландыруды, оларды ағартуды және еуропалық халықтар иеленген өркениеттік деңгейге көтеруді көздейтін филантроптардың әсіреленген ұмтылысына әуес емесаін. Керісінше, мен қырғыздардың мәңгілікке мал шаруашылығымен айналысатын, көшпелі күйінде қалуын шын жүректен қалаймын» [2].

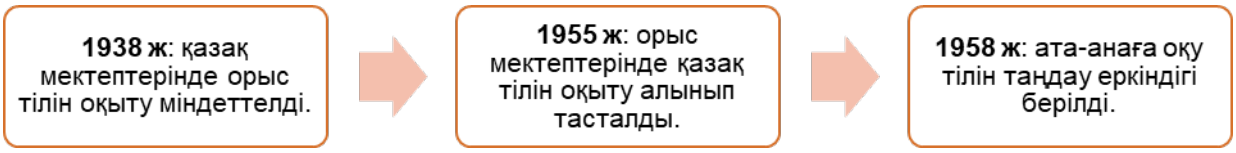
Комиссия төрағаларының қарсылығы көпке созылмады. Халықты жаппай билеу үшін сенімді әрі сауатты іс жүргізетін тілмаштар қажет еді. Билікке ие болған үкімет қазақ жеріндегі саясатын қазақтан шыққан азаматтар арқылы жүргізу мақсатында қазақ-орыс мектептері пайда бола бастады: «Қазақстан Ресей құрамына қосылғаннан кейін отарлық басқаруға Патша үкіметі саясатын Қазақстан аумағында жүргізе алатын білікті шенеунік қажет еді. Осыған байланысты Патша үкіметі қазақ ақсүйектерінің балаларына зайырлы білім беру мақсатында орыс-қазақ мектептерін аша бастады [3, б 8].

Орыстандыру саясатының нәтижесінде медреселердің легі жабылып, орыс-қазақ мектептері көптеп ашылды. Сондай мектептің бірі – 1841 жылы Жәңгір хан бастауымен ашылған орыс мектеп-пансионы. Мектепте 9-22 жас аралығында 25 қазақ білім алып, Неплюев кадет корпусына түсуге мүмкіндік алды. Сондықтан орыс тілі, арифметика, география, ислам діні («Закон магометанский»: иманшарт, Құранның жетінші бөлігі, Құран тәпсірі) және шығыс тілдері оқытылды. Мектеп 1848 жылға дейін

Жәңгір ханның тікелей қадағалауында болып, қазақ қоғамында ұлттық идеология мен адамгершілік тәрбиені насихаттауда үлес қосты [4, б 12]:

Мектептің басты ерекшелігі – оқушы тілін, ділін, дінін ұмытпай, еуропалық стандартша білім алып шығуы. Көп ұзамай Жәңгір хан өлімінен кейін мектеп үкімет тарапына өтеді де, қазақтармен бірге казактардың да білім алуына шектеу қойылмады. Бірақ бұл білім процесі ұзаққа созылмады. Яғни XIX ғасырдың ортасы тұсында конфессионалды (медресе) мектептерден гөрі орыс-қазақ мектептеріне сұраныс пайда болды. Бұл сұраныс экономикалық, саяси жүйеге тікелей байланысты. Басқарма тобы орыс тілді болғандықтан, қазақтар өздерінің балаларын орыс тілді мектепке жіберуі заңды. Білімді азамат қана қазаққа берілетін үлкен шен – тілмаш бола алады. Дәл осындай тенденция КСРО үкіметі кезінде ушыға түсті. Мәселен, 1938 жылы 5 сәуір қабылданған қаулыға сәйкес, қазақ мектептерінің барлығы орыс тілін оқуы қажет еді. Ондағы мақсат – КСРО құрамына кіретін барлық мемлекеттердің ортақ тілінің болуы; орыс тілі арқылы әртүрлі ұлт өкілдері бір-бірімен хабар алмасуға мүмкіндік тууы. Одан бөлек, 1858 жылы оқыту тіліне қатысты мемлекет тарапынан қаулы даярланады: «1958 жылы Н. Хрущев келесідей заңды қолданысқа енгізеді: «14-статья. Қазақ ССР мектептерінде оқыту оқушылардың ана тілінде жүргізіледі. Алайда балаларын қай тілде оқытатын мектепке орналастыру мәселесін өздері шешуге ата-аналардың правосы бар. Қазақ тілінде немесе басқа тілде оқытатын мектептерде орыс тілін оқып үйрену, сол сияқты орыс тілінде немесе басқа тілдерде оқытатын мектептер де қазақ тілін оқып-үйрену ата-аналардың немесе оқушылардың өздерінің тілегі бойынша жүргізіледі» [5]».

Осыдан білім саласында Кеңес үкіметі билікке келген уақыттан бастап жаппай орыстандыру саясатын ұстанғаны көрінеді. Әсіресе, XX ғасырдың II жартысынан бастап бұл үдеріс одан бетер нақтыланып, тәжірибе жүзінде ушыға түсті:



1 сурет – КСРО кезіндегі қазақ тілінің жағдайы

Дәл осы еркіндік әсерінен оқыту тілі қазақ тілінде жүргізілетін мектептерде оқушылар саны жыл сайын азайып, ата-аналар балаларын орыс тілді мектепке бере бастады. Қазақ тілінің мемлекет деңгейінде статусы төмендеген соң, қазақ тілі тек күнделікті қарым-қатынас құралына айналды. Мәселен, 1981 жылы қазақ мектептері 33 %-ды, 1987 жылы 30,7 %, 1989 жылы 30,2 %-ды құрады:

1 кесте – Қазақ пен орыс мектептерінің салыстырмалы көрсеткіші (1981 ж., 1987 ж., 1989 ж. бойынша)

	1981 ж.	**1987 ж.**	**1989 ж.**
Қазақ мектептері	33 %	30,7 %	30,2 %
Орыс мектептері	64,2 %	66, 8 %	67, 4 %

Кестеде көрсетілгендей, қазақ мектептерінің пайыздық көрсеткіші орыс мектептеріне қарағанда 2 есе аз. Нәтижесінде Қалалық мектептерде, қалалық білім беруде қазақтар санының аздығынан тілдік идеология қарқынды жүрді. Одан бөлек, Алматы қаласының өзінде бір ғана қазақ мектебі болды. Қазақ амалсыздан өзінің баласын орыс мектебіне беруге мәжбүр болды. Бұның барлығы жасанды жолмен тілдің қолданысын шектеп, орыс тілін барлық салада пайдалануға негіз болды.

Бұл орайда қазақ тілінің тіл ретінде қалай сақталып қалды деген заңды сұрақ туындайды. Себеп – қала мен ауыл арасындағы тіл саясатына қатысты тілдік алшақтықтың орын алуы. Жоғарыда көрсетілгендей, Н. Хрущев енгізген тың игеру жылдары Қазақстанда 300 жаңа совхоз құрылып, жаңжақтан құрылысшылар, жастар, жұмысшылар қалаға жер аударылды. Ауылдан қалаға білім алуға келген қазақ жастары да тек орыс тілінде білім алды. Ал ауылдағы жағдай бұдан басқаша: қазақ халқының көп бөлігі ауылда тұрып жатты. Яғни адамдардың ауылдарда орыс тілінде сөйлеуі қажет емес еді. Дәл осы себептен тіл ауылдық жерлерде толық сақталып, бүгінгі күнге дейін жетіп отыр.

XX ғасырдың I жартысында қазақша оқыған азаматтар 50-60-жылдардан бастап-ақ балаларын орыс мектептеріне беру процесі байқалады. Бұның бірінші себебі – қалаларда қазақ мектептерінің азаюы болса, екінші себебі – орыс тілінің үдемелі түрде дамуы. Яғни орыс тілін білген адам ғана жоғары мансапқа ие болып, коммунистік қоғамда тұлға ретінде қалыптаса алды. Мектеп, ғылым, өнер, «жоғары мәдениет» орыс тілінде сөйледі. Сол себепті ата-аналардың көпшілігі балаларының болашағын ойлап орыс мектептеріне берді деп топшылаймыз. Ал қалада өсіп, қала мәдениетімен сусындаған, орыс мектептерінде білім алған буын қазақ тілін ең қарапайым деңгейде немесе мүлдем білмейтін деңгейге жетті. Бұл ұрпақ алмасуы әлі күнге дейін толық ауысып, өзгерген жоқ. Соның әсерінен балалардың туыла сала ана тілінде емес, өзге тілде сөйлеп кетеді. Одан бөлек, балалар тұтынатын кон-

тент тағы бар. Осылардың барлығы – Қазақстан аумағында монотілді балалар санының азаюының негізгі себептері.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Мақала зерттеуі эксперимент әдісін қамтиды. Балалардың ата-анасынан сауалнама алу арқылы қазақ тілі контентін тұтынушылар саны анықталады да, соның негізінде монотілді баланы қалыптастыру жолы нақтыланады. Ал монотілді баланы қалыптастырудың бірден-бір жолы – балаларды қазақ тілді контентпен қамту. Зерттеулерге сүйенсек, әлем бойынша балалардың 40 % -ында планшет бар. Ал 0-8 жас аралығындағы балалар күніне орта есеппен 2,5 сағат гаджеттерде отырады [6]. Кей ата-аналардың экран уақытын қадағаламауынан бұл көрсеткіш одан да көп болуы мүмкін. Сондықтан да медиа саласының өкілдері 0 жастан бастап балаларға қызғылықты әрі танымдық, сапалы контент ұсынулары қажет деп білеміз. Ғалымдардың зерттеуінше, бала әлемді өмірге келгеннен бастап-ақ қоршаған ортасымен таныса бастайды:

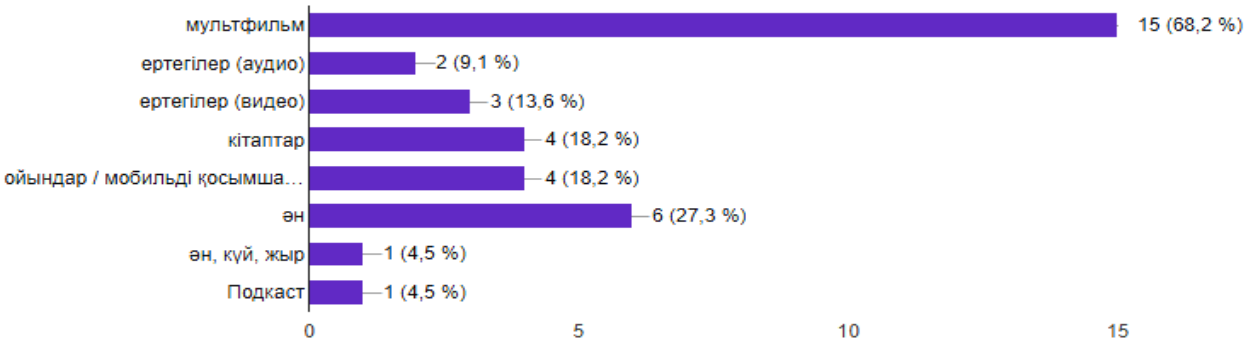
2 кесте – Балалардың қоршаған ортасымен танысуы

0-2 жас	бейне
2-4 жас	бейне+лексика+интеллект
4 жастан бастап	бейне+лексика+интеллект+оқу [7, б 106].

Біздегі мәселе – балалар контентінің жас ерекшелігіне сай бөлінбеуі. Алдында көрсетілген контенттің барлығы танымдық, қызғылықты, иллюстрациялық тұрғыдан заманауи болғанымен, жас ерекшелігіне сай берілмеген. Мысалы, баласын тек қазақы тәрбиемен өсіруді қалайтын ата-ана 10 айлық баласына қазақша контент таба алмай қиналады. Сауалнама жүргізілген ата-аналардың арасында қазақша контентті тұтынатындардың 45,5 %-ы қазақ және орыс тілдерінде, ал 22,7 %-ы қазақ және ағылшын тілдерінде контент тұтынады. Ал тек қазақ тіліндегі контент тек 18,2 %-ды құрайды.

2 сурет – Қазақ тілінде контент тұтынатын балалардың пайыздың көрсеткіші

Бұл – қазақ тіліндегі контентті аздығы. Демек, контент аз болуының әсерінен балалар басқа тілдерде де контентті тұтыну қажеттілігі туындайды. 0-6+ аралығындағы балалар келесідей контент түрін көбірек көреді:



3 сурет – Баалар тұтынатын контент түрінің пайыздық көрсеткіші

Контенттің 60%-дан астамын мультфильмдер құрайды. Одан кейін екінші орында қазақша әндер, үшінші орында кітаптар мен ойындар / мобильді қосымшалар тұр. Бұлардан соң видео форматындағы ертегілер, күй мен жырлар, подкаст қаралады. Экран дәуірінде тәрбиеленіп, сұйықкристалды дисплейлерге үйренген Альфа буыны Альфа буыны (gen alpha) жеке қызығушылықтарына сай дағдыларды дамыту үшін озық цифрлық құралдар мен қарқынды дамып жатқан технологияларды қажет етеді. Бұл ұрпақ цифрлық құрылғылармен қатар өсіп, олардың қабылдау жүйесі мен танымдық ерекшеліктері жоғары білім алмай-ақ қалыптасты [6, 22].

Талқылау мен нәтижелер. Біздің қазақ тілді балалар контенті 3 айдан басталмайтыны анық. Көбіне балаларға психологиялық тұрғыдан қалыптасқан, тілі шыққан уақытта көретін мультсериалдарды ұсынады. Баланың тілі орыс тілінде шыққаннан кейін бұл мультсериалға қызықпай кетуі мүмкін. Сол үшін адамның фокусына мән беретін заманда балаларға ерте жастан, тіпті, 3-6 айлығынан бастап контент түсіріп бастамасақ, болашақта ересектерге арналған контенттің тұтынатын адам саны да өспейді. Мәселен, ешқандай видео көрсетпесек те, аудионы тыңдатуымызға болады. Яғни қазақ тілінде бесік жыры, күй, ән-жинақ болуы маңызды: «Нәрестe ересек адамды көзбен сенімді түрде табады, дыбысқа бұрылып қарайды, сондай-ақ адамды алыс қашықтықтан байқайды. Анасының бет-жүзін мұқият бақылап, көздеріне назар аударады. Анасының өзіне қарата сөйлегеніне жауап ретінде нәресте жымияды» [8, 31], [9, 6].

Бұған қатысты зерттеулер көп. Мәселен, бала алғашқы алты айлығында әртүрлі дыбыстарға реакция береді. 3-5 айлығында сәби қоңырау, музыкалық аспап сияқты дыбыстарды естиді. 6 айынан тембрлік және тоналдық дыбыстарды бір-бірінен ажырата бастайды. Әсіресе, фонемалық естуі қарқынды түрде жүзеге асады. Дәл осы кезеңнен бастап бала ересек адамдардың сөздерін танып, ажыратып, мағынасын түсіне бастайды:

3 кесте – Нәрестелердің психологиялық дамуы

6-7 айлығында күнделікті тұрған нәрсеге бұрылып, қарай бастайды. Күнде көріп жүрген адамдарын таниды.
7-8 айлығында бала аталған нәрсеге қарай алады. Қарапайым айтылған әрекеттерді орындайды (мысалы, "сау бол" дегенде, қолын бұлғау).
Бір жасқа толғанда бала қарапайым нәрселердің, іс-әрекеттердің атауын біледі. "Няй-няй", "ав-ав" сияқты сөздерді қайталай алады [10, 12].

Бұның барлығы – балаға ерте кезден бастап қазақ тілді ортаны қалыптастыру қажеттілігінің дәлелі. Баланың миы барлық сөйлеу әрекеттерін, ересектердің қаратыла айтылған сөздерін, ән мен күйдің бәрін қабылдайды. Қазақ тілін жүйе арқылы оқыту мүмкін емес. Қазақ тілін білу үшін балаға оқулықтың да керегі шамалы. Бала, біріншіден, сөйлеу арқылы қабылданған, әртүрлі музыка, күй, ән жинақтары арқылы қазақы әлемді қабылдай алу мүмкіндігі бар. Екіншіден, тілді меңгеру, сол тілде дұрыс сөйлеу үшін балаға жүйені үйретудің ешқандай қажеттілігі жоқ. Адамзат миы естіген, көрген, тыңдаған, ұстаған нәрсесін есте сақтай алады. Сондықтан да баланың миын ерте кезден-ақ қазақ тілді контентпен қамту керек.

Баланың қазақ тілімен танысуы бесік жырынан басталады. Бесік жыры – баланың ең алғашқы тәрбие құралы: «Анасының дауысынан бөлек, бесік жырындағы үйлесімді сөздер сәби миына әсер етеді. Анасы бесік жыры арқылы балаға ізгі тілек, жақсы өмір, денсаулық, бақыт тілейді. Бұл тілектермен қатар бесік жырларында жергілікті тұрмыс, салт-дәстүр, тарихи, әлеуметтік тақырыптар да қозғалады» [11, 317]. Ең бастысы, бесік жырында айтылған сөздер, тілектер, оқиғалар – барлығы сәбидің миында жатталып қалады. Сол себепті балаға ең кіші кезден бастап қазақ тілінде сапалы бесік жырларын ұсыну қажеттілігі туындайды.

Қазір Youtube желісінде бірнеше бесік жырларының үлгісін кездестіреміз:

Ерте, ерте, ертегім
Ертеден сыр шертемін
Еркелейсің тентегім, балапаным-ай!
Ертегідей өлкенің, келешегі, көркі едің
Өсе берсін өркенің, балапаным-ай!
Тәй-тәй бастың, талпындың,
Жанарыңда жарқын күн
Былдырсайсың бал тілдім, балапаным-ай
Сыныңындай алтынның
Үлгісі боп мәрт ұлдың
Батасын ал халқыңның, балапаным ай
Ботақаным-ай, қошақаным-ай

Ата берсін арайлап тан шапағың-ай
Ботақаным-ай, ботақаным-ай [12]!

Айналайын құлыным,
Балапаным, тұнығым.
Бәйтеректің түбінен
Өсіп шыққан шыбығым.
Әлди, әлди, әлди, әлди
Әлди, әлди, бөпешім [13].

Бұл әндер Youtube-та 180 млн, 2,1 млн, 31 млн, 6,9 млн рет тыңдалған. Демек, ұйықтатарда балаларын бесік жырын тыңдататын ата-аналар бар. Бесік жыры – баланың физиологиялық, психологиялық және тілдік дамуын қамтамасыз ететін маңызды тәрбиелік құрал. Бала дүниеге келмей тұрып, миы мен ми қыртысы дамиды:

4 кесте – Нәрестелердің психологиялық даму ерекшеліктері

Мерзімі	Даму ерекшелігі
2,5 ай	Ми қыртысының қалыңдауы
3 ай	Мозолистік дененің түзілуі және глия жасушаларының өсуі
4 ай	Мишықтағы бөліктердің өсуі
5 ай	Мозолистік дененің қалыптасуы
6 ай	Қыртыс қабаттарының жіктелуі, синаптикалық байланыстардың түзілуі
7-9 ай	Ми сыңарларының асимметриясының айқындалуы, самай бөліктерінің жетілуі [14].

Осылайша, бала дүниеге келген кезде миы белгілі бір дәрежеде дамып, ересек адам миының 25%-ын құрайды. Демек, баланың дүниеге келген сәттен бастап қазақ тілін, қазақы танымды үйрету әбден мүмкін. Бұл, ең алдымен баланың ең жақын адамы – анасының әлдиімен айтылған бесік жырынан бастау алмақ. Сәби бесік жыры арқылы қазақ тілінің сөйлеу сазын естиді. Бұл жырдың негізінде сәби миы қазақша ойлауды кодтайды. Сондықтан балаға қазақы танымды дүниеге келген сәттен бастап-ақ сіңіре беру маңызды.

Бала есейген сайын контент де соғай сай өзгеріп, жаңарып, өсіп тұруы қажет. Әр жастағы балалар контенті жас ерекшелігіне, психологиялық, танымдық қабылдауына сай өзгеріп отырса, баланың қызығушылығы арта түседі, әлемді қазақ тілінде тануды жалғастырады. Мәселен, 2 жасқа дейін бала сенсорлық қабілетін шыңдаса, 2-3 жасында балада дүниені тануда белсенділік танытады. Пішіндер, түстер әлемін көреді. Әртүрлі заттарды ұстап көреді. Қиялы дами бастайды. Күнделікті өмірде қажетті сөздерді атайды. Пиаже бойынша бала 2-7 жасқа дейін әлеуметтік қатынасқа түседі; білімге қызығушылығы оянады; сөйлеу қарқыны дамиды; қиял және символдық ойын қалыптастырады. Дәл осы тұста баланың қиялы жақсы дамиды. Бұл кезеңде баланың танымын қазақтың ертегілерімен, жаңылтпаштарымен, жұмбақтарымен, батырлардың ерліктерімен таныстыруымызға болады.

Қазақтың дәстүрін, тарихын, әдеби мұрасын мультфильм арқылы беру де маңызды. Олардың қатарына «Мұзбалақ», «Батыр бала», «Қажымұқан», «Толағай», «Алпамыс» сияқты толықметражды анимациялық мультфильмдерді ұсынуға болады. Бұндай фильмдердің артықшылы – қазақ мәдениетімен, дәстүрімен танысып, қазақы дүниетанымды бойына сіңіру. Осындай форматтағы мультфильмдер балаларға қызығушылық тудырып, культ образ қалыптастыра алады. Яғни Қажымұқанға, Толағайға, Алпамыс батырларға қарап, балалар батыр, батыл, ержүрек болуға ұмтылады. Қазақтың ержүрек батырларының негізінде «қазақы культ бейнесі» туындайды. Мысалы, қазірдің өзінде балалар келесідей анимациялық толықметражды мульфильмдер қызыға көрген:

5 кесте – Қазақ тіліндегі мультфильмдер мен олардың қаралым саны

Мультфильмдер	Қаралым саны
«Қажымұқан» мультфильмі	6,1 млн
«Керей мен Жәнібек» мультфильмі	1,9 млн
«Қазақ елі» мультфильмі	7,6 млн
«Толағай» мультфильмі	10 млн
«Алпамыс» мультфильмі	5,4 млн
«Мұзбалақ» мультфильмі	5 млн
«Ордабасы» мультфильмі	5,7 млн
«Отырарды қорғау» мультфильмі	6,2 млн
«Ер Төстік және Айдаһар» мультфильмі	1,3 млн

Американдықтардың барлығына ортақ, дүниежүзіне танымал «Marvel» комиксі, толықметражды фильдері сияқты біз де қазақстандықтарға ортақ қазақы батырлардың жаңа образын тудыра аламыз. Кестеде берілген статистика сүйенсек, қазақ батырларын тануға, оларды білуге деген сұраныс бар. Бірақ бұны біз тек қазақ балаларының арасында ғана емес, барлық қазақстандық балаларға да ортақ бейне ретінде қалыптастыруымыз керек. Қазақ батырларының бейнесі мен олардың ерлігі – тек қазақтарға ғана емес, барлық қазақстандық балаларға ортақ мұра. Яғни Қазақстанда тұратын әр балаға кезінде қазақтың ұлан байтақ жерін сақтаған батырларды жаңа бейнеде көрсетуіміз қажет.

Мысалы, «Marvel» комикстері жаңа кейіпкерлерімен, фантастикалық оқиғаларымен балаларды қызықтыра алады. Бұл бейне тек ағылшындарға арнап жасалмаған. «Marvel» комикстері ағылшын тілін білетін, білгісі келетін барлық адамзатқа ортақ дүние ретінде қаралады.

Балалар психологиясы бойынша олар кіші жастан бастап өздеріне ұнайтын образдарға еліктей бастайды, өскенде солар сияқты болуды армандайды. Еліктеу баланың интеллектуалды және әлеуметтік дамуына, тұлға болып қалыптасуына тікелей әсер етеді.

Еліктеуден қиял туады. Бала қиялдауға үйренеді. Қиял – баланың дамуына, оның еркін ойлауына мүмкіндік беретін маңызды процесс: «Балада қиял ерте оянады. Бірақ оның жанында суреттеулер аз болғандықтан, оның аз, тайыз қиялы ашық, жанды болады. Бала түсін өңім деп біледі. Балаға дүниедегі бір заттың бәрі жанды сықылды көрінеді. Баланың түсінуінше дүниеде мүмкін емес нәрсе жоқ. Бәрі мүмкін, бәрі болатындай. Бала ертегінің бәрі шын деп ұғады. Жоғарғы ерні қыбырлап, төменгі ерні жыбырлап Қобыландының Тайбурылы сөйлейді десең, көк ешкінің құйыршығы жұлынып қалған соң, бір құйыршық бала болыпты десең, қотыр тай құрық салғанда құнан болады, жүгендегенде дөнен болды, ерттегенде бесті ат болды десең, бала осылардың бәрін шын көреді» [15, 67].

Қазақтың ауыз әдебиет үлгілері мен көркем шығармаларды жаңаша форматта беру – заман сұранысы:

Бір қоянды міндім де
аспанға ұштым,
Екпініне шыдамай, жерге
түстім.
Алты күндей ақ боран
соғып еді,
Жалғыз құрай ығында ас
қып іштім.

4 сурет – «Қырық өтірік» шығармасындағы сюжет

Берілген «Қырық өтіріктің» үзіндісі арқылы баланың ойлау қабілеті мен қиялын дамыту әбден мүмкін. Суретті өлеңдер, ертегілер баланың ойлау қабілетімен бірге қазақ тілінде сөйлеуге де үйретеді. Бұл орайда ертегілерді оқытудың, көрсетудің маңызы зор: «Жан тұрмысы өркендеу үшін, яғни ойы, ақылы кеңейіп, құлқы түзеліп, тілі баю үшін жас балаға ертегі – тым қымбат нәрсе. Бала ертегіні жан-тәнімен тыңдайды. Ертекке шын көңілімен нанады. Бала құрғақ ақылды ұқпайды. Жандандырып, суреттеп алып келмең ұғады. Мысалы, балаға өтірік айтпа деген құрақ сөзің желге айтылғанмен бірдей. Егер сен балаға өтірікші туралы ертек айтсаң, сол ертекте өтірікшінің өтірігін қор болғанын, зиян көргенні суреттеп алып келсең, міне, бала өтірік айтпау керек екендігін сонда ұғады» [15, 87].

Қорытынды. Еркін елде өмір сүріп жатқан балалардың өмір сүру ортасын таза қазақ тіліне ауыстыру үшін балалардың тілдік ортасына мән беру қажет. Баланың тілі қазақ тілінде шығуында отбасы конституциясы ғана емес, күнделікті өмірге тұтынатын контент тілі де маңызды. Өкінішке орай, балаларға қазақ тілінде ұсынылатын контент жас ерекшелігіне қарай бөлінбеген. Әртүрлі жастарға арналған контент бірігіп жатыр. Біздің зерттеуімізге сүйенсек, балалар контенті баланың туылған сәтінен басталуы керек. Бесік жыры, күймен берілген әуен есту деңгейінде балаларға қазақы танымнан хабар беріп, бірте-бірте кодтала береді. Балаға контентті жас ерекшелігіне сай бейімдеп беру арқылы қазақ тіліндегі өнім саны көбейе бермек. Бала қазақ тілінде мультфильмді, ертегілерді, ән, әуен, радионы тыңдап өссе, мектеп жасында тілге қатысты дау туындамайды.

Бәрімізді ортақ тарих, мүдде, құндылық, мәдениет біріктіреді. Ендеше, Қазақстандағы ортақ мәдениетті, тарихты, құндылықты, мүддені бір тілде тудыру міндет. Қазақ тілі – қазақтардың емес, қазақ

медиасын, қазақ тарихын, құндылығын, мүддесін, мәдениетін жақын тұтқан, қызыққан адамдардың тілі. Сол үшін тілден бөлек, сол тілде жасалатын медианы, тарихты, құндылықты, мәдениетті бірге жасамуымыз міндет. Тіл соның бәрін жеткізуші құрал ғана. Ұлттық біртұтас идеологияны жеткізуде тіл – үлкен дәнекер. Біздегі мақсат – тілді үйрету емес, тіл арқылы қазақ тілінің мәдениетін тарату. Өйткені, біздіңше, ұлттық идентификация (бірегейлік) дұрыс құрылып, жүйеленіп, құндылықтарымыз бір жерге тоғысқан сәтте, тіл де өздігінен үйретіле береді.

Қаржыландыру туралы ақпарат. Мақала 2025-2027 жылдарға арналған ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық жобалар бойынша гранттық қаржыландыру аясында жазылды. Зерттеуді Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландырды (AP26103905).

Мүдделер қақтығысы: Авторлар мүдделер қақтығысының жоқ екенін мәлімдейді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1 **Бекмаханов Е.Б. Присоединение Казахстана к России** [Текст]: документы / Е.Б. Бекмаханов. – М.: 1957. – 340 с.

2 **Центральный государственный исторический архив Ленинграда** (далее – ЦГИАЛ). Ф.81. ОП.1. Д.258. Л.42.

3 **Сембаев А.И. Очерки по истории казахской советской школы** [Текст]: очерк / А.И. Сембаев. – Алма-Ата: Казахское государственное учебно-педагогическое издательство, 1958. – 331 с.

4 **Ayagan Y.S., Duvanbekov R.S., Kuleimenov A., Abishev J.B., Kuleimenova L.M. The first Kazakh-russian schools of a class-lesson system established in the Bukei Horde, Kazakhstan by Zhangir Khan as a new pedagogical trend** [Text] / Y.S. Ayagan, R.S. Duvanbekov, A. Kuleimenov, J.B. Abishev, L.M. Kuleimenova // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». – 2016. – Т. 18, № 6. – С. 15-20.

5 **Сталин – біздің ардақты әкеміз.** // Сталин жолы. 1950. – Январь. – № 1. – С. 2-3.

6 **Tanase M., Parkison P. 'Once Upon a Practice': Fairy Tales, Folk Knowledge and the Scholar-Practitioner** [Text] / M. Tanase, P. Parkison // Higher Education for the Future. – 2025. –№ 3. – P. 5-7. DOI: 10.1177/23476311251379630

7 **Черникова Н.А., Сатанин Л.А., Шелеско Е.В., Данилов Г.В., Агрба С.Б. и др. Врожденные базальные энцефалоцеле, включающие функционально значимые структуры** [Текст] / Н.А. Черникова, Л.А. Сатанин, Е.В. Шелеско, Г.В. Данилов, С.Б. Агрба, А.Н. и др. // Вопросы нейрохирургии имени Н.Н. Бурденко. – 2024. – № 5. – С. 102-109.

8 **Шипова Н.С. Психология детей и подростков: практикум** [Текст]: учебный материал / Н.С. Шипова. – Кострома: Костромской государственный университет, 2024. – 102 с.

9 **Тифонова, Е.В. Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве** [Текст] / Е.В. Тифонова // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т. 18, № 3. – С. 5-12.

10 **Венгер А.Л., Захарова Е.И., Карабанова О.А., Марциковская Т.Д. Когнитивная психология детства – бесценное наследие** [Текст] / А.Л. Венгер, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, Т.Д. Марциковская // Культурно-историческая психология. – 2025. – Т. 21, № 4. – С. 6-14.

11 **Gunes H., Gunes N. The effects of lullabies on children** [Text] / H. Gunes, N. Gunes // International Journal of Business and Social Science. – 2012. – Vol. 3, № 7. – 318-319.

12 **Бесік жыры** [Электрондық ресурс]. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=0hCqGt8ByGQ&t=25s (жүгінген күні: 11.01.2026 ж.).

13 **Бесік жыры** [Электрондық ресурс]. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=t42FMvDVCUw (жүгінген күні: 11.01.2026 ж.).

14 **Стадии развития мозга** [Электронный ресурс]. – URL: https://tomatis-spb.ru/sp_faq/стадии-развития-мозга/ (дата обращения: 11.01.2026).

15 **Жұмабаев М. Педагогика** [Текст]: книга. / М. Жұмабаев. – Туркестанское государственное издательство: 1923. – 148 б.

REFERENCES:

1 **Bekmahanov E.B. Prisoedinenie Kazahstana k Rossii** [Accession of Kazakhstan to Russia]. Moscow, 1957, 340 p. (In Russian)

2 **Central'ny'j gosudarstvenny'j istoricheskij arhiv Leningrada** [**Central state historical archive of Leningrad] (TsGIAL).** Fond 81, Inventory 1, File 258, Folio 42.

3 **Sembaev A.I. Ocherki po istorii kazahskoj sovetskoj shkoly'** [Essays on the history of the Kazakh Soviet school]. Alma-Ata, Kazahskoe gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo, 1958, 331 p. (In Russian)

4 **Ayagan Y.S., Duvanbekov R.S., Kuleimenov A., Abishev J.B., Kuleimenova L.M. The first Kazakh-Russian schools of a class-lesson system established in the Bukei Horde, Kazakhstan by Zhangir Khan as a new pedagogical trend.** *E'lektronny'j nauchno-obrazovatel'ny'j vestnik «Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke»*, 2016, vol. 18, no. 6, pp. 15-20.

5 **Stalin – bizdin ardakty akemiz** [Stalin is our esteemed father]. *Stalin zholy*, 1950, no. 1, pp. 2-3. (In Kazakh)

6 **Tanase M., Parkison P. 'Once upon a practice': fairy tales, folk knowledge and the scholar-practitioner.** *Higher Education for the Future*, 2025, no. 3, pp. 5-7. DOI: 10.1177/23476311251379630

7 **Chernikova N.A., Satanin L.A., Shelesko E.V., et al. Vrozhdennye bazal'nye encefalocele, vklyuchayushchie funkcional'no znachimye struktury** [Congenital basal encephaloceles involving functionally significant structures]. *Voprosy' nejrohirurgii imeni N.N. Burdenko*, 2024, no. 5, pp. 102–109. (In Russian)

8 **Shipova N.S. Psihologiya detej i podrostkov: praktikum** [Psychology of children and adolescents: practical course]. Kostroma, Kostromskoj gosudarstvenny'j universitet, 2024, 102 p. (In Russian)

9 **Tifonova E.V. Detskaya igra s pozicij kul'turno-istoricheskoj psihologii: podmena, utrata i vossozdanie ideal'noj formy' deyatel'nosti v obrazovatel'nom prostranstve** [Children's play from the perspective of cultural-historical psychology: substitution, loss and reconstruction of the ideal form of activity in the educational environment]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, 2022, vol. 18, no. 3, pp. 5–12. (In Russian)

10 **Venger A.L., Zaharova E.I., Karabanova O.A., Marcikovskaya T.D. Kognitivnaya psihologiya detstva – bescennoe nasledie** [Cognitive psychology of childhood – an invaluable heritage]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya,* 2025, vol. 21, no. 4, pp. 6-14. (In Russian)

11 **Gunes H., Gunes N. The effects of lullabies on children.** *International Journal of Business and Social Science*, 2012, vol. 3, no. 7, pp. 318-319.

12 **Besik zhyry** [Kazakh lullaby]. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=0hCqGt8ByGQ&t=25s (accessed 11 January 2026). (In Kazakh)

13 **Besik zhyry** [Kazakh lullaby]. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=t42FMvDVCUw (accessed 11 January 2026). (In Kazakh)

14 **Stadii razvitiya mozga** [Stages of brain development]. Available at: https://tomatis-spb.ru/sp_faq/stadii-razvitiya-mozga (accessed 11 January 2026). (In Russian)

15 **Zhumabaev M. Pedagogika** [Pedagogy]. Turkestanskoe gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1923, 148 p. (In Kazakh)

Жіберілген күні: 25 маусым 2026 ж. **Қабылданған күні:** 10 тамыз 2026 ж.
Жарияланған күні: 30 қыркүйек 2026 ж.

Авторлар туралы мәліметтер:

Шакенова Меруерт Жубановна – PhD докторант, терминология бөлімінің кіші ғылыми қызметкері, Ш. Шаяхметов атындағы «Тіл-Қазына» ғылыми-практикалық орталығы, Қазақстан Республикасы,* 010000*, Астана қ., Арнасай 110, e-mail: merushakenovaert@gmail.com, тел: +77753439561. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1850-668X.*

Алпысбай Әлия Рүстемқызы – PhD докторант, ғылыми қызметкер, «Bilim Innovations Group» жауапкершілігі шектеулі серіктестігі, Қазақстан Республикасы, 050000, Алматы қ., Сүйінбай даңғылы 63. e-mail: mtdi_2021@mail.ru, тел: +77025598368. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6937-4578.

Әбсадық Алмасбек Ахметұлы – филология ғылымдарының докторы, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті, Қазақстан Республикасы, 110000, Қостанай қ., Байтұрсынов көш., 47. e-mail: absadyk.aa@ksu.edu.kz. тел: +77029172447. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1657-029X.

Шакенова Меруерт Жубановна – PhD докторант, младший научный сотрудник отдела терминологии, научно-практический центр «Тіл-Қазына» имени Ш. Шаяхметова, Республика Казахстан, 010000, г. Астана, ул. Арнасай, 110, тел.: +77753439561, e-mail: merushakenovaert@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1850-668X.*

Алпысбай Әлия Рүстемқызы – PhD докторант, научный сотрудник, Товарищество с ограниченной ответственностью «Bilim Innovations Group», Республика Казахстан, 050000, г. Алматы, пр. Суюнбая, 63, тел.: +77025598368, e-mail: mtdi_2021@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6937-4578.

Әбсадық Алмасбек Ахметұлы – доктор филологических наук, Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы, Республика Казахстан, 110000, г. Костанай, ул. Байтурсынова, 47, тел.: +77029172447, e-mail: absadyk.aa@ksu.edu.kz, ORCID https://orcid.org/0000-0002-1657-029X.

Shakenova Meruert Zhubanovna – PhD student, Junior Researcher, Department of terminology, Sh. Shayakhmetov National Scientific and Practical Center "Til-Qazyna", Republic of Kazakhstan, 010000,*

Astana, 110 Arnasay Str., tel.: +77753439561, e-mail: merushakenovaert@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1850-668X.

Alpysbay Aliya Rustemkyzy – PhD student, Researcher, Bilim Innovations Group Limited Liability Partnership, Republic of Kazakhstan, 050000, Almaty, 63 Suyunbay Ave., tel.: +77025598368, e-mail: mtdi_2021@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6937-4578.

Absadyk Almasbek Akhmetuly – Doctor of Philological Sciences, Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University, Republic of Kazakhstan, 110000, Kostanay, 47 Baitursynov Str., tel.: +77029172447, e-mail: absadyk.aa@ksu.edu.kz, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1657-029X.

МРНТИ 14.35.09
УДК 378
https://doi.org/10.52269/SEPT2632289

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КАРЬЕРНОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

Шокубаева З.Ж. – PhD докторант, Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан.

Попандопуло А.С. – PhD, профессор, Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан.*

Ксембаева С.К. – к.п.н., профессор, Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан.

Антикеева С.К. – PhD, ассоциированный профессор, Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан.

В условиях стремительных социально-экономических изменений, цифровизации рынка труда и роста неопределённости профессиональных траекторий особую актуальность приобретает проблема формирования карьерной резильентности обучающихся в образовательной среде университета. Карьерная резильентность рассматривается как интегративное личностно-профессиональное качество, обеспечивающее способность будущего специалиста адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, преодолевать стрессовые ситуации, профессиональные кризисы и неопределённость, а также сохранять мотивацию к развитию и самоактуализации. В статье обосновывается значимость психолого-педагогических условий, способствующих формированию карьерной резильентности у студентов в процессе вузовского обучения. Подчёркивается роль образовательной среды университета как пространства целенаправленного развития личностных ресурсов обучающихся, включая мотивационно-ценностную сферу, рефлексивные способности, навыки саморегуляции и профессионального самоопределения. Особое внимание уделяется таким условиям, как психологически безопасная и поддерживающая образовательная среда, внедрение практико-ориентированных и интерактивных форм обучения, а также интеграция карьерного консультирования и психологической поддержки в образовательный процесс. Отмечается, что эффективное формирование карьерной резильентности возможно при междисциплинарном подходе, объединяющем педагогические технологии, психологическое сопровождение и управленческие механизмы развития образовательной среды. Делается вывод о том, что системная реализация психолого-педагогических условий в университете способствует повышению конкурентоспособности выпускников, их готовности к непрерывному профессиональному развитию и устойчивости к вызовам современного рынка труда.

Ключевые слова: *карьерная резильентность, образовательная среда университета, психолого-педагогические условия, профессиональное самоопределение, психологическая устойчивость.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖАҒДАЙЛАР УНИВЕРСИТЕТТІҢ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА СТУДЕНТТЕРДІҢ КАРЬЕРАЛЫҚ ТӨЗІМДІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Шокубаева З.Ж. – PhD докторант, Торайғыров университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы.

Попандопуло А.С. – PhD, профессор, Торайғыров университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы.*

Ксембаева С.К. – п.ғ.к., профессор, Торайғыров университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы.

Антикеева С.К. – PhD, қауымдастырылған профессор (доцент), Торайғыров университеті, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы.

Қазіргі уақытта әлеуметтік-экономикалық өзгерістердің жылдамдығы, еңбек нарығының цифрлануы және кәсіби траекториялардың белгісіздігінің артуы жағдайында университеттің білім беру ортасында студенттердің карьерлік резильенттілігін қалыптастыру мәселесі ерекше өзекті болуда. Карьерлік резильенттілік болашақ маманның кәсіби қызметтің өзгеріп отыратын жағдайларына бейімделу қабілетін, стресстік жағдайларды, кәсіби дағдарыстар мен белгісіздікті жеңу қабілетін, сондай-ақ даму мен өзін-өзі жүзеге асыруға мотивацияны сақтауды қамтамасыз ететін интегративті тұлғалық-кәсіби қасиет ретінде қарастырылады. Мақалада жоғары оқу орнында білім алу үдерісінде студенттердің мансаптық резильенттілігін қалыптастыруға ықпал ететін психологиялық-педагогикалық жағдайлардың маңыздылығы негізделеді. Университеттің білім беру ортасы білім алушылардың жеке тұлғалық ресурстарын мақсатты түрде дамытуға арналған кеңістік ретінде қарастырылады, оған мотивациялық-құндылықтық сала, рефлексивтік қабілеттер, өзін-өзі реттеу дағдылары және кәсіби өзін-өзі айқындау жатады. Ерекше назар психологиялық тұрғыдан қауіпсіз әрі қолдаушы білім беру ортасын қалыптастыруға, практикалық бағытталған және интерактивті оқыту формаларын енгізуге, сондай-ақ мансаптық кеңес беру мен психологиялық қолдауды білім беру үдерісіне интеграциялауға аударылады.Карьерлік резильенттілікті тиімді қалыптастыру педагогикалық технологияларды, психологиялық сүйемелдеуді және білім беру ортасын дамытуға арналған басқару механизмдерін біріктіретін интердисциплинарлық тәсілмен мүмкін болатыны атап өтілген. Аннотацияда студенттердің жобалық, зерттеу және кәсіби бағытталған қызметке белсенді қатысуының маңызы, бұл өздерінің карьерлік мақсаттары мен стратегияларын түсінуге көмектеседі деп көрсетіледі. Мақалада университетте психолого-педагогикалық шарттардың жүйелі жүзеге асырылуы түлектердің бәсекеге қабілеттілігін, олардың үздіксіз кәсіби даму үшін дайындығын және қазіргі еңбек нарығының сын-тегеуріндеріне қарсы тұру тұрақтылығын арттыруға ықпал ететіні туралы қорытынды жасалады.

Түйінді сөздер: *карьерлік резилиенттілік, университеттің білім беру ортасы, психологиялық-педагогикалық жағдайлар, кәсіби өзін-өзі анықтау, психологиялық тұрақтылық.*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING STUDENTS' CAREER RESILIENCE IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Shokubayeva Z.Zh. – PhD student, Toraighyrov University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.

Popandopulo A.S. – PhD, Professor, Toraighyrov University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.*

Xembayeva S.K.– Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Toraighyrov University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.

Antikeyeva S.K. – PhD, Associate Professor, Toraighyrov University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.

In the context of rapid socio-economic changes, the digitalization of the labor market, and increasing uncertainty of professional trajectories, the problem of forming students' career resilience within the university educational environment becomes particularly urgent. Career resilience is considered as an integrative personal and professional quality that ensures a future specialist's ability to adapt to changing conditions of professional activity, overcome stressful situations, professional crises, and uncertainty, as well as maintain motivation for continuous development and self-actualization.The article substantiates the significance of psychological and pedagogical conditions that contribute to the development of career resilience among students in the course of university education. It emphasizes the role of the university educational environment as a space for the purposeful development of students' personal resources, including the motivational and value sphere, reflective abilities, self-regulation skills, and professional self-determination. Particular attention is paid to such conditions as a psychologically safe and supportive educational environment, the implementation of practice-oriented and interactive forms of learning, as well as the integration of career counseling and psychological support into the educational process. It is noted that the effective development of career resilience is possible through an interdisciplinary approach that integrates pedagogical technologies, psychological support, and managerial mechanisms for the development of the educational environment. It is concluded that the systematic implementation of psychological and pedagogical conditions at the university contributes to enhancing graduates' competitiveness, their readiness for continuous professional development, and their resilience to the challenges of the modern labor market.

Keywords: *career resilience, university educational environment, psychological and pedagogical conditions, professional self-determination, psychological resilience.*

Введение. Современный этап развития общества характеризуется высокой степенью социальной, экономической и профессиональной неопределённости, что напрямую отражается на требованиях к подготовке выпускников высших учебных заведений. Глобализация, цифровизация, ускоренные технологические изменения, трансформация рынка труда и появление новых форм занятости приводят к тому, что традиционные линейные карьерные траектории утрачивают устойчивость. В этих условиях особую значимость приобретает способность личности не только осваивать профессио-

нальные знания и навыки, но и эффективно адаптироваться к изменениям, преодолевать профессиональные кризисы, сохранять мотивацию к развитию и психологическую устойчивость. Данные характеристики в современной науке все чаще объединяются понятием карьерной резильентности [1, с. 233].

Карьерная резильентность рассматривается как сложное интегративное образование, включающее когнитивные, эмоционально-волевые, мотивационно-ценностные и поведенческие компоненты, обеспечивающие устойчивость личности в профессиональной сфере. Для обучающихся университета данное качество приобретает особую актуальность, поскольку именно в период студенчества происходит интенсивное профессиональное самоопределение, формирование представлений о будущей карьере, освоение норм и ценностей профессионального сообщества. Университет в данном контексте выступает не только как образовательный институт, обеспечивающий передачу знаний, но и как социально-психологическая среда, формирующая личностные ресурсы будущего специалиста [2, с. 103].

Американский психолог, один из ведущих исследователей в области карьерного консультирования M.L. Savickas, связывает карьерную резильентность с личностными характеристиками и навыками. M.L. Savickas утверждает, что карьерная резильентность – это способность человека адаптироваться к изменениям и трудностям в профессиональной жизни, сохранять мотивацию и активно управлять своей карьерой. Она включает уверенность в собственных силах, гибкость в выборе карьерных путей, принятие ответственности за профессиональные решения, настойчивость в достижении целей и осознанное понимание своих интересов и ценностей. Карьерная резильентность помогает успешно справляться с нестабильностью рынка труда и находить новые возможности развития [3, с. 247-259].

M. McMahon – доктор философии, старший преподаватель Квинслендского университета описывает карьерную устойчивость, как адаптивность и жизнестойкость карьеры. M. McMahon рассматривает системное мышление как подход, который связывает адаптируемость и жизнестойкость карьеры с социальной справедливостью для более эффективного удовлетворения потребностей населения [4].

Зарубежные исследователи P. Brown, A. Hesketh, S. Williams, [5, с.107-127], M. London, [6, с. 620-630] трактуют карьерную резильентность, как готовность личности к непрерывному профессиональному саморазвитию и адаптации к изменяющимся условиям труда.

В российской науке, такими учеными как: В.А. Бодров [7], А.К. Маркова [8], Н.С. Пряжников [9], карьерная резильентность рассматривается в контексте смежных понятий, таких как: профессиональная устойчивость, профессиональное самоопределение, психологическая готовность к профессиональной деятельности.

В казахстанской психолого-педагогической науке накоплен значительный опыт в исследовании таких вопросов, как: профессиональное самоопределение студентов и становление личности студента в работах А.С. Магауова, Г. Касен, А. Кудайбергенова, Ж. Махамбетова [10, с. 118-130; 11]; развитие личностной устойчивости и адаптивности обучающихся в исследованиях N. Tajimuratov, И. Колева [12, с. 45-56]; в правовых нормативных документах: Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2023–2029 годы (Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 248) [13] определяют стратегические ориентиры развития системы высшего образования. Стандарты ГОСО (пп. 3–4) устанавливают требования к содержанию образовательных программ и формированию профессиональных компетенций, что обусловливает необходимость их адаптации к условиям цифровой трансформации и современным требованиям рынка труда. Образовательные программы, разработанные в соответствии с требованиями ГОСО (пп. 1–2, 6), ориентированы на развитие цифровых компетенций, навыков будущего, обеспечение непрерывности образования и повышение качества профессиональной подготовки [14]. Данные положения согласуются с приоритетами, обозначенными в концептуальных и программных документах в сфере высшего образования, направленными на повышение качества подготовки специалистов, развитие их конкурентоспособности и готовности к изменяющимся условиям профессиональной деятельности [15]. В контексте данных приоритетов особую значимость приобретает формирование карьерной резильентности обучающихся как способности адаптироваться к изменениям на рынке труда, эффективно управлять профессиональной траекторией и сохранять устойчивость в условиях неопределённости.

Проблема формирования карьерной резильентности студентов в Республике Казахстан в настоящее время является актуальной, но недостаточно разработанной, так как находится на стыке психологии, педагогики, социологии и экономики образования.

Актуальность исследования психолого-педагогических условий формирования карьерной резильентности обучающихся обусловлена рядом факторов. Во-первых, работодатели всё чаще предъявляют требования не только к профессиональной компетентности выпускников, но и к их гибкости, стрессоустойчивости, способности к обучаемости и саморазвитию. Во-вторых, возросший уровень академической и профессиональной нагрузки, конкуренция на рынке труда и неопределённость карьерных перспектив усиливают риски профессионального выгорания уже на этапе обучения.

В-третьих, в системе высшего образования сохраняется ориентация преимущественно на формирование предметных и профессиональных компетенций при недостаточном внимании к развитию психологических ресурсов личности [16].

В образовательной среде университета карьерная резильентность не формируется стихийно. Она требует целенаправленного психолого-педагогического сопровождения, включающего создание благоприятного психологического климата, использование активных и практико-ориентированных методов обучения, развитие рефлексивных и метакогнитивных навыков, а также поддержку процессов профессионального самоопределения. Особую роль в этом процессе играют преподаватели, институциональная поддержка студентов, практико-ориентированное обучение, различные возможности для профессионального самоопределения и адаптации к изменениям на рынке труда, психологические службы вуза, которые могут способствовать формированию у обучающихся позитивных карьерных установок, уверенности в собственных возможностях и готовности к преодолению трудностей [17].

Несмотря на возрастающий интерес к проблеме резильентности в целом, вопросы карьерной резильентности обучающихся в контексте образовательной среды университета остаются недостаточно разработанными, особенно в аспекте выявления и обоснования конкретных психолого-педагогических условий её формирования. Это обусловливает необходимость комплексного анализа теоретических подходов и эмпирических исследований, а также систематизации научных представлений о факторах и механизмах развития карьерной устойчивости студентов. Таким образом, настоящее исследование ориентировано на восполнение выявленных пробелов и обоснование роли университета как ключевого пространства формирования карьерной резильентности будущих специалистов.

Проблематика резильентности имеет междисциплинарный характер и активно разрабатывается в психологии, педагогике, социологии и исследованиях в области управления человеческими ресурсами. Первоначально понятие «резильентность» использовалось для обозначения способности личности противостоять стрессу и восстанавливаться после неблагоприятных жизненных событий. В работах зарубежных психологов резильентность трактуется как динамический процесс позитивной адаптации в условиях значительных трудностей и рисков. Исследователи подчёркивают, что резильентность не является врождённым качеством, а формируется в процессе взаимодействия личности с социальной средой [18].

В рамках профессионального и карьерного развития понятие резильентности получило дальнейшее развитие. Карьерная резильентность рассматривается как способность человека сохранять профессиональную эффективность, адаптивность и психологическое благополучие в условиях изменений карьерных ролей, организационных трансформаций и нестабильности занятости. В зарубежных исследованиях подчёркивается связь карьерной резильентности с такими характеристиками, как карьерная адаптивность, самоэффективность, проактивность и ориентация на обучение в течение всей жизни.

В отечественной психолого-педагогической науке интерес к проблеме резильентности усилился сравнительно недавно. Исследователи рассматривают резильентность в контексте психологической устойчивости, стрессоустойчивости и личностных ресурсов. В работах, посвящённых профессиональному становлению личности, подчёркивается, что устойчивость к профессиональным трудностям формируется ещё на этапе обучения и во многом зависит от условий образовательной среды. При этом карьерная резильентность студентов чаще всего анализируется фрагментарно через отдельные компоненты (мотивацию, адаптацию, профессиональную идентичность), без целостного концептуального осмысления [19].

Значительное место в научной литературе занимает анализ образовательной среды университета как фактора личностного и профессионального развития. Современные педагогические исследования рассматривают образовательную среду как многокомпонентную систему, включающую учебный процесс, внеучебную деятельность, социальные взаимодействия, ценностно-нормативные установки и организационную культуру вуза. Подчёркивается, что именно характеристики среды её открытость, вариативность, психологическая безопасность и поддерживающий характер во многом определяют успешность развития личностных ресурсов обучающихся.

Отдельный блок исследований посвящён психолого-педагогическим условиям развития устойчивости и адаптивности студентов. В работах отмечается значимость активных методов обучения, проектной и исследовательской деятельности, а также практик рефлексии и самоанализа. Указывается, что включение студентов в ситуации выбора, ответственности и профессионального пробования способствует формированию уверенности в собственных силах и готовности к преодолению трудностей. Немаловажную роль играют программы психологического сопровождения, направленные на развитие навыков саморегуляции, стресс-менеджмента и осознанного карьерного планирования.

В литературе также подчёркивается значение социально-психологических ресурсов образовательной среды университета как инструментов формирования карьерной устойчивости. Система академической и профессиональной поддержки студентов, выступает источником профессионального опыта, поддержки и позитивных карьерных моделей, что особенно важно в условиях неопределённости. Исследования показывают, что участие обучающихся в программах психолого-педагоги-

ческой поддержки и самореализации способствует повышению уровня академической и профессиональной мотивации, гибкости мышления и конструктивного поведения в стрессовых и нестандартных ситуациях, развитию рефлексивных навыков и снижению тревожности, связанной с будущей профессиональной реализацией [20].

Таким образом, анализ научных источников позволяет сделать вывод о том, что карьерная резильентность обучающихся формируется на пересечении индивидуальных психологических ресурсов и характеристик образовательной среды. В то же время в литературе сохраняется недостаточная систематизация психолого-педагогических условий, обеспечивающих целенаправленное развитие данного качества в университете. Это подтверждает актуальность дальнейших исследований, направленных на разработку комплексных моделей формирования карьерной резильентности обучающихся в образовательной среде высшей школы.

Цель исследования: определение уровня карьерной резильентности обучающихся и обосновании психолого-педагогических условий её формирования в образовательной среде университета.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические основы к понятию карьерная резильентность.

2. Изучить психолого-педагогические условия формирования карьерной резильентности обучающихся в образовательной среде университета.

3. Определить уровень карьерной резильентности у обучающихся университета на констатирующем этапе.

Материалы и методы. Методологической основой исследования психолого-педагогических условий формирования карьерной резильентности обучающихся в образовательной среде университета послужил комплексный, системный и личностно-ориентированный подходы, позволяющие рассматривать карьерную резильентность как многомерное интегративное образование, формирующееся в процессе взаимодействия личности обучающегося с образовательной средой вуза. В рамках исследования использовались как теоретические, так и эмпирические методы, что обеспечило целостность и научную обоснованность полученных результатов.

К числу теоретических методов были отнесены анализ, синтез, сравнение и обобщение научных источников по проблемам резильентности, профессионального и карьерного развития личности, психолого-педагогических условий обучения в высшей школе. Анализ позволил выявить основные научные подходы к трактовке понятия карьерной резильентности, определить её структурные компоненты и факторы формирования. Синтез и обобщение способствовали систематизации полученных теоретических положений и разработке концептуальной модели формирования карьерной резильентности обучающихся в образовательной среде университета. Сравнительный анализ использовался для сопоставления отечественных и зарубежных исследований, а также для выявления общих и специфических черт в подходах к развитию устойчивости студентов.

Эмпирические методы исследования включали психодиагностические, социологические и педагогические процедуры. В качестве основного психодиагностического инструментария применялись стандартизированные и адаптированные методики, направленные на изучение уровня карьерной резильентности и её компонентов. В частности, использовались опросники для оценки психологической устойчивости, стрессоустойчивости, карьерной адаптивности, профессиональной мотивации и самоэффективности обучающихся, что позволило получить количественные данные о выраженности ключевых характеристик карьерной резильентности у студентов третьих курсов и направлений подготовки. Результаты экспериментальных данных были представлены посредством анкетирования и методик: опросника «Карьерные ориентации» Э.Г. Шейна (адаптация А.А. Жданович) [21] и методики уровня сформированности компонентов карьерной резильентности Fourie & Van Vuuren [22, с. 52–59], для изучения мотиваций и установок человека относительно карьеры и профессиональной деятельности.

В рамках исследования была разработана концептуальная модель, связывающая личностные ресурсы студентов с характеристиками вузовской среды. Модель включает четыре взаимосвязанных блока:

1. Целевой блок: формирование готовности студентов к профессиональной самореализации в условиях неопределённости.

2. Содержательно-компонентный блок: когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный и поведенческий компоненты.

3. Организационно-деятельностный блок (психолого-педагогические условия): интеграция интерактивных и практико-ориентированных методов; консультативная поддержка психологической службы вуза; институциональное сопровождение карьерного самоопределения.

4. Оценочно-результативный блок: критерии, показатели и методики диагностики уровней резильентности.

Анкетирование использовалось для выявления субъективных представлений обучающихся о собственной карьерной готовности, восприятии образовательной среды университета, а также значимости психологической и педагогической поддержки в процессе профессионального становления. Среди педагогических методов особое место занимали наблюдение и педагогический эксперимент. Наблюдение проводилось в естественных условиях образовательного процесса и было направлено

на фиксацию особенностей учебной и внеучебной активности обучающихся, их вовлечённости в проектную и профессионально-ориентированную деятельность, а также характера взаимодействия с преподавателями. В статье представлены результаты констатирующего этапа.

Таким образом, совокупность применённых методов обеспечила комплексное изучение проблемы формирования карьерной резильентности обучающихся, что позволило выявить эффективность психолого-педагогических условий и обосновать практическую значимость полученных результатов для системы высшего образования.

Обсуждение. Экспериментальная часть была проведена на базе НАО «Торайгыров университет», на констатирующем этапе исследования уровень карьерной резильентности оценивался с использованием двух основных психодиагностических методик на выборке 157 студентов третьего курса в возрасте от 19 до 22 лет. Гендерный состав: 58% женщин (*n = 91*), 42% мужчин (*n = 66*). Распределение по направлениям подготовки: инженерно-технические специальности (электроэнергетика, металлургия, строительство, теплоэнергетика) – 38% ($n = 60$); гуманитарно-социальные (история, филология, журналистика, психология, социальная работа) – 35% ($n = 55$); естественнонаучные (биология, химия, география, ветеринария) – 27% ($n = 42$). Выборка была разделена на экспериментальную группу – ЭГ, (n = 78) и контрольную группу – КГ, (n = 79). Обработка данных включала расчет описательной статистики (среднее значение M, стандартное отклонение SD) и сравнение групп с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок (уровень значимости p <0,05). Все показатели приведены в стандартизированной форме (по 100-балльной шкале для удобства сравнения).

Психодиагностический инструментарий и его надежность. *Методика оценки уровня сформированности компонентов карьерной резильентности C. Fourie & L. Van Vuuren* [22] (измеряет уверенность в себе, игнорирование традиционных источников успеха, самостоятельность, восприимчивость к изменениям). Коэффициент α Кронбаха для исследуемой выборки составил $0{,}84$.

Опросник «Карьерные ориентации» Э. Г. Шейна (в адаптации А. А. Жданович) [21] (измеряет 8 карьерных «якорей»). Коэффициент α Кронбаха по субшкалам варьировал от $0{,}76$ до $0{,}82$.

Авторская анкета (15 вопросов) и *протокол включённого наблюдения* за учебной и проектной активностью студентов в течение двух месяцев.

Анкетирование проводилось на констатирующем этапе исследования с целью выявления субъективных представлений обучающихся о собственной карьерной готовности, восприятии образовательной среды и значимости психологической и педагогической поддержки в процессе профессионального становления. Анкета состояла из 15 вопросов, включая как закрытые (с вариантами ответов), так и открытые. Ниже приведены примеры ключевых вопросов анкеты:

1. Насколько вы считаете себя готовым к будущей профессиональной деятельности? (Варианты ответов: полностью готов, частично готов, не совсем готов, не готов совсем).

2. Как вы оцениваете образовательную среду университета в плане поддержки вашего профессионального развития? (Варианты ответов: очень поддерживающая, поддерживающая, нейтральная, недостаточно поддерживающая, совсем не поддерживающая).

3. Насколько для вас важна психологическая поддержка (например, консультация по преодолению стресса и неопределенности) в процессе карьерного планирования? (Варианты ответов: очень важна, важна, умеренно важна, не очень важна, совсем не важна).

4. Как вы воспринимаете значимость педагогической поддержки (мастер-классы, карьерное консультирование) для вашего профессионального становления? (Открытый вопрос: опишите пожалуйста, почему).

5. Какие факторы, по вашему мнению, наиболее влияют на вашу способность преодолевать трудности в карьерном развитии? (открытый вопрос: перечислите 2-3 фактора).

Результаты анкетирования представлены методом процентного распределения ответов на закрытые вопросы и контент-анализа для открытых. По вопросу о карьерной готовности – 45% студентов отметили себя частично готовыми, 30% – слабо готовыми, 18% – полностью готовыми и 7% – не готовыми совсем. Восприятие образовательной среды: 55% оценили как поддерживающую или очень поддерживающую, 30% – как нейтральную, 15% – как недостаточно поддерживающую. Значимость психологической поддержки: 65% считают ее важной или очень важной, 25% – умеренно важной, 10% – не очень важной. Педагогическая поддержка оценивается аналогично: 68% отметили ее как важную или очень важную. В открытых ответах студенты часто упоминали факторы влияния, такие как «личная мотивация» – 42%, «поддержка от преподавателей и сверстников» – 35% и «практический опыт» – 23%.

Анализ результатов показывает, что студенты демонстрируют умеренную уверенность в своей карьерной готовности, что может быть связано с ранним этапом обучения, где теоретические знания преобладают над практическими навыками. Положительное восприятие образовательной среды подчеркивает ее роль в формировании базовой резильентности, но критика в 15% случаев указывает на необходимость усиления индивидуализированных подходов. Высокая оценка поддержки свидетельствует о потребности в комплексных психолого-педагогических мерах, которые могли бы повысит мотивацию и уверенность, способствуя развитию резильентности к карьерным вызовам.

Результаты по методике оценки уровня сформированности компонентов карьерной резильентности Fourie & Van Vuuren представлены в таблице 1. Данная методика измеряет четыре ключевых компонента карьерной резильентности: уверенность в себе, игнорирование традиционных источников карьерного успеха, самостоятельность, восприимчивость к изменениям.

Таблица 1 – Описательная статистика по компонентам карьерной резильентности Fourie & Van Vuuren

Компонент	Группа	n	M ± SD	Уровень выраженности
Уверенность в себе	ЭГ	78	73,42 ±10,15	высокий
	КГ	79	72,68 ± 10,89	высокий
	всего	157	73,04 ± 10,52	высокий
Игнорирование традиционных источников карьерного успеха	ЭГ	78	67,85 ± 12,74	средний
	КГ	79	68,41 ± 13,26	средний
	всего	157	68,13 ± 12,99	средний
Самостоятельность	ЭГ	78	71,38 ± 9,42	высокий
	КГ	79	70,92 ± 10,17	высокий
	всего	157	71,15 ± 9,79	высокий
Восприимчивость к изменениям	ЭГ	78	71,89 ± 11,68	высокий
	КГ	79	71,05 ± 12,41	высокий
	всего	157	71,46 ± 12,03	высокий
Общий балл по методике	ЭГ	78	71,14 ± 9,28	высокий
	КГ	79	70.77 ± 10,05	высокий
	всего	157	70,95 ± 9,66	высокий

Общий уровень карьерной резильентности по методике Fourie & Van Vuuren оценивается как высокий (M = 70,95). Наиболее выражены компоненты «Уверенность в себе» и «Восприимчивость к изменениям», что отражает уверенность студентов в своих силах и готовность адаптироваться к изменениям. Наименее развит компонент «Игнорирование традиционных источников карьерного успеха», указывающий на сохраняющуюся ориентацию на классические модели карьеры. Отсутствие значимых различий между ЭГ и КГ подтверждает исходную эквивалентность групп. Сравнительный анализ компонентов методики Fourie & Van Vuuren посредством t-критерий Стьюдента представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнительный анализ компонентов методики Fourie & Van Vuuren (t-критерий Стьюдента)

Компонент	t – значение	p-уровень	Различия
Уверенность в себе	0,43	0,667	Различия статистически незначимы
Игнорирование традиционных источников карьерного успеха	-0,29	0,772	Различия статистически незначимы
Самостоятельность	0,31	0,757	Различия статистически незначимы
Восприимчивость к изменениям	0,42	0,676	Различия статистически незначимы
Общий балл по методике	0,24	0,811	Различия статистически незначимы

Результаты по опроснику «Карьерные ориентации» Э.Г. Шейна (адаптация А.А. Жданович) представлены в таблице 3. Опросник измеряет восемь основных карьерных ориентаций (якорей карьеры). В контексте исследования они были сгруппированы и интерпретированы в связи с мотивационно-ценностными и частично когнитивными компонентами карьерной резильентности. Высокие баллы (выше 70) указывают на доминирование данной ориентации.

Таблица 3 – Описательная статистика по опроснику «Карьерные ориентации» Э.Г. Шейна

Карьерная ориентация	Группа	n	M ± SD	Уровень выраженности
Автономия/независимость	ЭГ	78	68,74 ±13,21	средний
	КГ	79	69,38 ± 13,85	средний
	всего	157	69,06 ± 13,52	средний

Продолжение таблицы 3

Стабильность работы	ЭГ	78	72,15 ± 11,46	высокий
	КГ	79	72,89 ± 12,03	высокий
	всего	157	72,52 ± 11,74	высокий
Стабильность места жительства	ЭГ	78	70,42 ± 12,58	высокий
	КГ	79	71,06 ± 13,14	высокий
	всего	157	70,74 ± 14,02	высокий
Служение	ЭГ	78	68,41 ± 14,67	средний
	КГ	79	71,05 ± 12,41	средний
	всего	157	68,15 ± 14,33	средний
Вызов	ЭГ	78	64,27 ± 15,19	средний
	КГ	79	63,85 ± 15,78	средний
	всего	157	64,06 ± 15,47	средний
Интеграция стилей жизни	ЭГ	78	66,53 ± 13,84	средний
	КГ	79	67,12 ± 14,41	средний
	всего	157	66,83 ± 14,11	средний
Предпринимательство	ЭГ	78	62,18 ± 16,35	средний
	КГ	79	61,74 ± 16,92	средний
	всего	157	61,96 ± 16,62	средний
Профессиональная компетентность	ЭГ	78	69,81 ± 12,67	средний
	КГ	79	70,45 ± 13,24	средний
	всего	157	70,13 ± 12,94	высокое

Доминирующими ориентациями у студентов третьего курса являются «Стабильность работы» и «Стабильность места жительства», что отражает традиционную установку на безопасность и предсказуемость карьеры. Наименее выражены «Предпринимательство» и «Вызов», указывающие на относительно низкую готовность к риску и инновационным карьерным путям. Отсутствие значимых различий между группами подтверждает их сопоставимость. Сравнительный анализ карьерных ориентаций посредством t-критерий Стьюдента представлен в таблице 4.

Таблица 4 – Сравнительный анализ карьерных ориентаций (t-критерий Стьюдента)

Карьерная ориентация	t – значение	p-уровень	Различия
Автономия/независимость	-0,31	0,756	Различия статистически незначимы
Стабильность работы	-0,39	0,697	Различия статистически незначимы
Стабильность места жительства	-0,32	0,749	Различия статистически незначимы
Служение	-0,24	0,811	Различия статистически незначимы
Вызов	0,17	0,865	Различия статистически незначимы
Интеграция стилей жизни	-0,26	0,795	Различия статистически незначимы
Предпринимательство	0,18	0,857	Различия статистически незначимы
Профессиональная компетентность	-0,30	0,764	Различия статистически незначимы

Данные обеих методик свидетельствуют о умеренно-высоком исходном уровне карьерной резильентности с преобладанием традиционных установок и недостаточной выраженностью предпринимательских и инновационных ориентаций. Такой профиль во многом обусловлен реализацией практико-ориентированного подхода в образовательном процессе студентов межфака, включающего обязательное посещение производственных практик. Непосредственное знакомство с реальными условиями профессиональной деятельности, наблюдение за стабильными трудовыми отношениями на предприятиях и взаимодействие с практикующими специалистами способствовали формированию у студентов предпочтения традиционных карьерных моделей, ориентированных на долгосрочную занятость и предсказуемость. В то же время ограниченный опыт инновационных и предпринимательских практик на данном этапе обучения объясняет относительно низкие показатели по соответствующим ориентациям. Эквивалентность ЭГ и КГ по всем показателям подтверждает однородность

выборки и создает надежную основу для проведения дальнейшего формирующего этапа исследования, где планируется целенаправленное развитие недостающих компонентов карьерной резильентности.

Результаты наблюдения осуществлялись в естественных условиях образовательного процесса на протяжении двух месяцев констатирующего этапа, охватывая лекции, семинары, проектные занятия и внеучебные мероприятия. Протокол наблюдения включал фиксацию следующих аспектов: уровень учебной активности (инициатива, участие в обсуждениях), вовлеченность в проектную и профессионально-ориентированную деятельность (частота участия, качество вклада), характер взаимодействия с преподавателем (частота обращений, тип вопросов).

В учебной активности студенты проявляли инициативу в среднем в 50% случаев на семинарах (задавали вопросы или предлагали идеи), но на лекциях активность снижалась до 20-25%. Вовлеченность в проектную деятельность: 40% студентов регулярно участвовали в групповых проектах, демонстрируя сотрудничество, но только 15% проявляли лидерство или иновационые подходы. Профессионально-ориентированная деятельность (посещение практик или карьерных мероприятий) привлекала около 30% студентов, с акцентом на пассивное участие. Взаимодействие с преподавателем было преимущественно реактивным: 60% обращений касались текущих учебных заданий, 20% – карьерных советов, 20% – отсутствовали взаимодействия.

Анализ результатов наблюдения выявляет, что студенты проявляют среднюю активность в структурированных учебных форматах, что указывает на потенциал для развития инициативы через более интерактивные методы. Низкая вовлеченность в лидерские роли и карьерные обсуждения может свидетельствовать о недостаточной уверенности, согласуясь с данными о карьерной готовности. В целом, наблюдение подтверждает необходимость стимулирования активного взаимодействия и практической ориентации для усиления поведенческих аспектов резильентности.

Результаты. Полученные в ходе исследования результаты позволяют всесторонне обсудить проблему формирования карьерной резильентности обучающихся в образовательной среде университета и соотнести эмпирические данные с существующими теоретическими положениями психолого-педагогической науки. Анализ материалов констатирующего и формирующего этапов исследования подтверждает исходное предположение о том, что карьерная резильентность не является спонтанно возникающим качеством, а формируется под влиянием специально организованных психолого-педагогических условий образовательной среды вуза [23].

Данные констатирующего этапа свидетельствуют об умеренно-высоком исходном уровне карьерной резильентности студентов 3 курса межфакультетских специальностей. По методике Fourie & Van Vuuren высокие показатели наблюдаются по компонентам: уверенность в себе, самостоятельность и восприимчивость к изменениям. Результаты, представленные по опроснику «Карьерные ориентации» Э.Г. Шейна доминируют ориентации на профессиональную компетентность и стабильность, что подтверждает наличие базовых личностных ресурсов для преодоления карьерных вызовов и согласуется с исследованиями В.И. Моросановой [24, с. 3-37], M. London, R.A. Noe [25, с. 61-80].

Вместе с тем выявлены слабые стороны: низкая выраженность компонента «Игнорирование традиционных источников», преобладание традиционных якорей («Стабильность») и слабая предпринимательсквя ориентация. Такой профиль обусловлен практикоориентированным подходом и производственными практиками, укрепляющими представления о стабильной занятости, но недостаточно развивающими готовность к неопределенности и инновациям.

Анкетирование показало умеренную самооценку карьерной готовности, положительное восприятие образовательной среды и высокую потребность в психологической и педагогической поддержке. Наблюдение выявило среднюю учебную активность, преобладание реактивного участия м редкие инициативы в карьерных вопросах, что ограничивает развитие рефлексивно-поведенческого компонента.

Результаты подтверждают теоретическую модель исследования и подчеркивают практическую значимость подхода к резильентно-ориентированному подходу в высшем образованиидля повышения устойчивости выпускников к вызовам современного рынка труда.

Заключение. Проведённое исследование позволило комплексно рассмотреть проблему формирования карьерной резильентности обучающихся в образовательной среде университета как одного из ключевых факторов их успешной профессиональной самореализации в условиях социальной и экономической неопределённости. Современный рынок труда характеризуется высокой динамичностью, цифровизацией, трансформацией профессиональных ролей и повышенными требованиями к гибкости, самостоятельности и ответственности личности. В этих условиях карьерная резильентность выступает не только как индивидуально-психологическое качество, но и как значимый результат целенаправленного психолого-педагогического воздействия со стороны образовательной системы вуза.

В ходе исследования обосновано, что карьерная резильентность представляет собой интегративное личностно-профессиональное образование, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты. Их развитие обеспечивает способность обучающихся адаптироваться к изменениям профессиональной среды, эффективно справляться со

стрессовыми и кризисными ситуациями, сохранять внутреннюю устойчивость и направленность на профессиональный рост. Формирование данной характеристики не может происходить стихийно, а требует создания в образовательной среде университета системы специальных психолого-педагогических условий.

В результате анализа теоретических источников и обобщения практического опыта установлено, что ключевыми психолого-педагогическими условиями формирования карьерной резильентности являются: создание развивающей образовательной среды, ориентированной на субъектную позицию обучающегося; интеграция карьерно-ориентированного и практико-ориентированного обучения в образовательный процесс; развитие у студентов навыков саморефлексии, саморегуляции и осознанного профессионального самоопределения; обеспечение психологической поддержки и сопровождения в процессе профессионального становления; формирование у обучающихся опыта преодоления учебно-профессиональных трудностей и неопределённых ситуаций.

Важное значение также имеет внедрение активных и интерактивных методов обучения, проектной и исследовательской деятельности, стажировок и практик, моделирующих реальные профессиональные ситуации и тем самым способствующих развитию адаптивных и копинг-стратегий.

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Woo D., Endacott C. G. Career resilience in a dynamic workforce** [Text] / D. Woo, C. G. Endacott // The Routledge handbook of communication and resilience. – 2025. No. – 1. – P. 233–251. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003495697-19.

2. **Пьянкова Л.А. Психологическая устойчивость личности как основа профессионального самоопределения молодежи в современных социально-экономических условиях** [Текст] / Л. А. Пьянкова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 11–2 (101). — С. 103–109. DOI: https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.101.11.051.

3. **Savickas M. L. Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory** [Text] / M. L. Savickas // Career Development Quarterly. – 1997. – Vol. 45. – P. 247–259. DOI: https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.

4. **McMahon M., Abkhezr P. Career adaptability and career resilience: a systems perspective** // International Journal for Educational and Vocational Guidance. 2025. 30 April. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s10775-025-09739-1 (дата обращения: 07.12.2025).

5. **Brown P., Hesketh A., Williams S. Employability in a knowledge-driven econo*m*y** [Text] / P. Brown, A. Hesketh, S. Williams // Journal of Education and Work. – 2003. – Vol. 16. – P. 107–126. DOI: http://rads-doi.org/10.1080/1363908032000070648.

6. **London M. Toward a theory of career motivation** [Text] / M. London // Academy of Management Review. – 1983. – Vol. 8, No. 4. – P. 620-630. DOI: https://doi.org/10.5465/amr.1983.4284664.

7. **Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодност**и [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: Изд-во ПЕР СЭ, 2006. – 511 с. – [Электронный ресурс] – URL: https://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/app/index.php?url=%2Fnotices%2Findex%2FIdNotice%3A41111%2FSource%3Adefault&utm_source=chatgpt.com. (дата обращения: 26.11.2025).

8. **Маркова, А. К. Психология профессионализма**. 2-е изд. [Электронный ресурс] / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с. – URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01001737728?utm_source=chatgpt.com (дата обращения: 30.08.2026).

9. **Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства** [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во Академия, 2009. – 480 с. – URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01003178165?utm_source=chatgpt.com. (дата обращения: 11.01.2026).

10. **Магауова А.С., Касен Г., Кудайбергенова А., Махамбетова Ж. Профессиональное самоопределение студентов с ООП в инклюзивной среде высшей школы: проблемы, опыт, перспективы** [Текст] / А.С. Магауова, Г. Касен, А. Кудайбергенова, Ж. Махамбетова // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». – 2023. – Т. 74, № 1. – С. 118–130. DOI: https://doi.org/10.26577/JES.2023.v74.i1.011.

11. **Магауова А.С., Касен Г. А. Профессиональное самоопределение студентов с особыми образовательными потребностями: теория, методология, практика** [Электронный ресурс]: монография / А.С. Магауова, Г. А. Касен. – Алматы: «ЛАНТАР-BOOKS», 2024. – 180 с. – URL: https://farabi.university/news/90056?utm_source=chatgpt.com. (дата обращения: 11.01.2026).

12. **Tajimuratov N., Koleva I. Model of developing students' stress resilience in the digital educational environment of a university** [Text] / N. Tajimuratov, I. Koleva // International Journal of Educational Research. – 2025. – №3. – P. 73–81. DOI: https://doi.org/10.51889/2960-1649.2025.62.1.008

13. **Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 248 «Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы».** Информационно-правовая система нормативных правовых актов республики

Казахстан «Әділет». [Электронный ресурс]. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248 (дата обращения: 24.08.2026)

14.**Закон Онлайн. Государственные образовательные стандарты: содержание образовательных программ и компетенции** [Электронный ресурс] // ИС Параграф. – URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=33919828 (дата обращения: 24.08.2026).

15.**Постановление Правительства Республики Казахстан от 14 июня 2024 года № 471 «О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 248 «Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы».** Инфармационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан «Әділет». [Электронный ресурс]. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400000471 (дата обращения: 24.08.2026).

16.**Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития личности** [Текст]: монография / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2005. – 240 с.

17.**Зинченко В.П. Психология образования: культурно-исторический контекс**т [Текст]: монография / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2010. – 384 с.

18.**Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. А. Климов** – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

19.**Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности** [Текст]: монография / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.

20.**Belyakova E.G., Zakharova I.G. Professional Self-Determination and Professional Identity of Students-Teachers in the Conditions of Individualisation of Education** // Education and Science. – 2020. – Vol. 22, No. 1. – P. 84–112. – DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-84-112.

21.**Шейн Э. Г. Карьерные ориентации** [Электронный ресурс] / Э.Г. Шейн // Официальный сайт муниципального казённого дошкольного образовательного учреждения детский сад № 5 «Брусничка». – URL: https://brusnichka2012.uobodaibo.ru/plosadka/oprosnik_karery.pdf (дата обращения: 8.12.2025).

22.**Fourie C., Van Vuuren L. J. Defining and measuring career resilienc**e // SA Journal of Industrial Psychology. – 1998. – Vol. 24, № 3. – P. a662. DOI: https://doi.org/10.4102/sajip.v24i3.662.

23.**Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования** [Текст]: монография / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 2014. – 376 с.

24.**Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс для достижения целей и решения проблем человеческой деятельности** [Текст] / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2021. – № 1. — С. 4–37. DOI: https://doi.org/10.11621/ vsp.2021.01.01.

25.**London M., Noe R. A. London's career motivation theory: An update on measurement and research** // Journal of Career Assessment. – 1997. – Vol. 5, № 1. – P. 61–80. – DOI: https://doi.org/10.1177/106907279700500105.

REFERENCES:

1 **Woo D., Endacott C.G. Career resilience in a dynamic workforce**, The Routledge handbook of communication and resilience, Routledge, 2025, no. 1, pp. 233–251. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003495697-19.

2 **Pyankova L.A. Psihologicheskaya ustojchivost' lichnosti kak osnova professional'nogo samoopredeleniya molodezhi v sovremenny'h social'no-e'konomicheskih usloviyah** [Psychological resilience of the individual as the basis for the professional self-determination of young people in modern socio-economic conditions]. *Mezhdunarodny'j nauchno-issledovatel'skij zhurnal*, 2020, no. 11–2 (101), pp. 103–109. https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.101.11.051. (In Russian)

3 **Savickas M.L. Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory**. *Career Development Quarterly*, 1997, vol. 45, pp. 247–259. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997. tb00469.

4 **McMahon M., Abkhezr P. Career adaptability and career resilience: a systems perspective**. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2025, 30 April. available at*:* https://link.springer.com/article/10.1007/s10775-025-09739-1 (accessed 7 December 2025).

5 **Brown P., Hesketh A., Williams S. Employability in a knowledge-driven economy**. *Journal of Education and Work,* 2003, vol. 16, pp. 107–126. http://rads-doi.org/10.1080/1363908032000070648.

6 **London M. Toward a theory of career motivation**. *Academy of Management Review*, 1983, vol. 8, no. 4, pp. 620–630. https://doi.org/10.5465/amr.1983.4284664.

7 **Bodrov, V. A. Psixologiya professional`noj prigodnosti** [Psychology of professional aptitude]. Moscow, PER SE`, 2006, 511 p**.** available at*:* https://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/app/index.php?url=%2Fnotices%2Findex%2FIdNotice%3A41111%2FSource%3Adefault&utm_source=chatgpt.com. (accessed 26 November 2025). (In Russian)

8 **Markova A.K. Psihologiya professionalizma** [The psychology of professionalism]. Moscow, Mezhdunar. gumanitar. fond «Znanie», 1996, 308 p. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01001737728?utm_source=chatgpt.com (accessed 30 August 2026). (In Russian)

9 **Pryazhnikov N.S. Psihologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva** [Psychology of work and human dignity]. Moscow, Akademiya, 2009, 480 p. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01003178165?utm_source=chatgpt.com. (accessed 11 January 2026). (In Russian)

10 **Magauova A.S., Kasen G., Kudajbergenova A., Mahambetova Zh. Professional'noe samoopredelenie studentov s OOP v inklyuzivnoj srede vy'sshej shkoly': problemy', opy't, perspektivy'** [Professional self-determination of students with special educational needs: theory, methodology, practice]. *Vestnik KazNU. Seriya «Pedagogicheskie nauki»*, 2023, T. 74, no. 1, pp. 118–130. DOI: https://doi.org/10.26577/JES.2023.v74.i1.011. (In Russian)

11 **Magauova A. S., Kasen G. A. Professional'noe samoopredelenie studentov s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami: teoriya, metodologiya, praktika** [Career choice of students with special educational needs in an inclusive higher education environment: challenges, practices, and prospects]. Almaty, Kazak universiteti, 2024. 180 p. Available at: https://farabi.university/news/90056?utm_source=chatgpt.com (accessed 11 January 2026). (In Russian)

12 **Tajimuratov N., Koleva I. Model of developing students' stress resilience in the digital educational environment of a university.** *International Journal of Educational Research*, 2025, no. 3, pp. 73–81. DOI: https://doi.org/10.51889/2960-1649.2025.62.1.008.

13 **Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 28 marta 2023 goda № 248 «Ob utverzhdenii Koncepcii razvitiya vy'sshego obrazovaniya i nauki v Respublike Kazahstan na 2023–2029 gody'»** [Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan No. 248 dated March 28, 2023, "On Approval of the Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan"]. Informacionno-pravovaya sistema normativny'h pravovy'h aktov Respubliki Kazahstan «Adilet», available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248 (accessed 24 August 2026). (In Russian)

14 **Zakon Onlajn. Gosudarstvenny'e obrazovatel'ny'e standarty': soderzhanie obrazovatel'ny'h programm i kompetencii** [Law Online. State Educational Standards: Content of Educational Programs and Competencies]. IS PARAGRAF, available at: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=33919828 (accessed 24 August 2026). (In Russian)

15 **Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan ot 14 iyunya 2024 goda № 471 «O vnesenii izmeneniy i dopolneniy v postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan ot 28 marta 2023 goda № 248 «Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya vysshego obrazovaniya i nauki v Respublike Kazakhstan na 2023–2029 gody»** [Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan No. 471 dated June 14, 2024, "On Amendments and Additions to the Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan No. 248 dated March 28, 2023, 'On Approval of the Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029'"]. Informatsionno-pravovaya sistema normativnykh pravovykh aktov Respubliki Kazakhstan «Adilet». Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400000471 (accessed 24 August 2026). (In Russian)

16 **Zeer E.F. Psihologiya professional'nogo razvitiya lichnosti** [Psychology of professional personal development]. Moscow, Akademiya, 2005, 240 p. (In Russian)

17 **Zinchenko V.P. Psihologiya obrazovaniya: kul'turno-istoricheskij kontekst** [Educational psychology: a cultural-historical context]. Moscow, Gardariki, 2010, 384 p. (In Russian)

18 **Klimov E.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya** [Psychology of professional self-determination]. Moscow, Akademiya, 2004, 304 p. (In Russian)

19 **Leontev D.A. Psihologiya smy'sla: priroda, stroenie i dinamika smy'slovoj real'nosti** [The psychology of meaning: the nature, structure, and dynamics of meaningful reality]. Moscow, Smy'sl, 2007, 511 p. (In Russian)

20 **Belyakova E.G., Zakharova I.G. Professional Self-Determination and Professional Identity of Students-Teachers in the Conditions of Individualisation of Education**. *Education and Science*, 2020, Vol. 22, no 1, pp. 84–112. – DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-84-112. (In Russian)

21 **Shejn E.G. Kar'ernye orientacii** [Career anchors]. Oficial'ny'j sajt municipal'nogo kazyonnogo doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Detskij sad № 5 «Brusnichka», available at: https://brusnichka2012.uobodaibo.ru/plosadka/oprosnik_karery.pdf (accessed 8 August 2026). (In Russian)

22 **Fourie C., Van Vuuren L. J. Defining and measuring career resilienc**e. *SA Journal of Industrial Psychology*, 1998, vol. 24, no. 3, art. a662. https://doi.org/10.4102/sajip.v24i3.662

23 **Mitina L.M. Psihologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub''ektov obrazovaniya** [Psychology of personal and professional development of educational subjects]. Moscow, Flinta, 2014, 376 p. (In Russian)

24 **Morosanova V.I. Soznatel'naya samoregulyaciya kak metaresurs dlya dostizheniya celej i resheniya problem chelovecheskoj deyatel'nosti** [Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving problems of human activity]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya*, 2021, no. 1, pp. 4–37. https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01.

25 **London M., Noe R. A. London's career motivation theory: An update on measurement and research**. *Journal of Career Assessment*, 1997, vol. 5, no 1, pp. 61–80. https://doi.org/10.1177/106907279700500105.

Дата поступления: 08 мая 2026 г. **Принято:** 23 июня 2026 г.
Опубликовано: 30 сентября 2026 г.

Сведения об авторах:

Шокубаева Зауреш Жанатовна – докторант, образовательная программа 8D01101 – Педагогика и психология, Торайгыров университет, Республика Казахстан, 140008, г. Павлодар, ул. Ломова, 64, тел.: +77017626208, e-mail: Zauresh-81@mail.ru. https://orcid.org/0009-0008-2311-2626.

Попандопуло Анар Сериковна – PhD, профессор кафедры личностного развития и образования, Торайгыров университет, Республика Казахстан, 140008, г. Павлодар, ул. Ломова, 64, тел.: +77059611438, e-mail: popandopulo.a@teachers.tou.edu.kz, https://orcid.org/0000-0002-0203-3194.*

Ксембаева Сауле Камалиденовна – к.п.н., профессор кафедры личностного развития и образования, Торайгыров университет, Республика Казахстан, 140008, ул. Ломова, 64, тел.: +77059611438, e-mail: ksembayeva.s@teachers.tou.edu.kz, https://orcid.org/0000-0002-1064-602X.

Антикеева Самал Канатовна – PhD, ассоциированный профессор (доцент) кафедры личностного развития и образования, Торайгыров университет, Республика Казахстан, 140008, г. Павлодар, ул. Ломова, 64, тел.: 87012444116, samal_antikeyeva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-4604-5661.

Шокубаева Зауреш Жанатовна – докторант, 8D01101 – Педагогика және психология білім беру бағдарламасы, Торайғыров университеті, Қазақстан Республикасы, 140008 Павлодар қ., Ломов көш, 64, тел.: +77017626208, e-mail: Zauresh-81@mail.ru. https://orcid.org/0009-0008-2311-2626.

Попандопуло Анар Сериковна – PhD доктор, профессор, Торайғыров университеті, Қазақстан Республикасы, 140000 Павлодар қ., Ломов көш, 64, тел. 87059611438, e-mail: anaralinara79@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0203-3194.*

Ксембаева Сауле Камалиденовна – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Торайғыров университеті, Қазақстан Республикасы, 140008 Павлодар қ., Ломов көш, 64, тел. 87014237899, e-mail: Ksembayeva.s@teachers.tou.edu.kz, https://orcid.org/0000-0002-1064-602X.

Антикеева Самал Канатовна – PhD, қауымдастырылған профессор (доцент), Торайғыров университеті, Қазақстан Республикасы, 140000 Павлодар қ, Ломов көш, 64, тел. 87012444116, e-mail: samal_antikeyeva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-4604-5661.

Shokubayeva Zauresh Zhanotovna – PhD student, "8D01101 – Pedagogy and Psychology" educational program, Toraighyrov University, Republic of Kazakhstan, 140008, Pavlodar, 64 Lomov Str., tel.: +77017626208, e-mail: Zauresh-81@mail.ru., https://orcid.org/0009-0008-2311-2626.

Popandopulo Anar Serikovna – PhD, Professor, Department of personal development and education, Toraighyrov University, Republic of Kazakhstan, 140000, Pavlodar, 64 Lomov Str., tel.: 87059611438,*

e-mail: anaralinara79@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0203-3194.

Xembayeva Saule Kamalidenovna – Candidate of Pedagogic Sciences, Professor, Department of personal development and educationб Toraighyrov University, Republic of Kazakhstan, 140000, Pavlodar, 64 Lomov Str., tel.: 87014237899, e-mail: Ksembayeva.s@teachers.tou.edu.kz, https://orcid.org/0000-0002-1064-602X.

Antikeyeva Samal Kanatovna – PhD, Associate Professor, Department of personal development and education, Toraighyrov University, Republic of Kazakhstan, 140000, Pavlodar, 64 Lomov Str., tel.: 87012444116, e-mail: samal_antikeyeva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-4604-5661.

ХҒТАР 14.35.07
ӘОЖ 373
https://doi.org/10.52269/SEPT2632301

АҚПАРАТТЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІК ЦИФРЛЫҚ ДӘУІРДЕГІ НЕГІЗГІ ДАҒДЫ РЕТІНДЕ

Ырымбаева Н.А. – PhD, Астана халықаралық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Серикбаева Н.Б. – PhD, Педагогика және психология кафедрасы қауымдастырылған профессорының м.а., Шәкәрім университеті, Семей қ., Қазақстан Республикасы.

Сулейменова Ж.Т. – PhD, М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті, Орал қ., Қазақстан Республикасы.*

Ахтанова С.К. – педагогика ғылымдарының кандидаты, педагогика кафедрасының доцент м.а., Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Цифрлық ортада ақпаратты іздеу, бағалау, жүйелеу және этикалық тұрғыдан пайдалану студенттердің академиялық әрі кәсіби даярлығының маңызды құрамдасына айналды. Зерттеудің мақсаты – педагогикалық бағытта білім алатын студенттердің ақпараттық құзыреттілігінің

қалыптасу ерекшеліктерін анықтау және оны жетілдіруді қажет ететін бағыттарды белгілеу. Пилоттық зерттеуге Астана халықаралық университетінің Педагогика және психология кафедрасында білім алатын 80 студент қатысты. Деректер ақпараттық құзыреттіліктің іздеу-ақпараттық, сын-талдамалық, технологиялық-операциялық, өнімді-шығармашылық және этика-нормативтік компоненттерін қамтитын авторлық сауалнама арқылы жиналып, сипаттамалық статистика әдістерімен өңделді. Жауаптар абсолюттік жиілік, пайыздық үлес және 95%-дық сенімділік аралығы негізінде талданды. Нәтижелер студенттердің жалпыға қолжетімді іздеу жүйелерін белсенді қолданатынын, алайда академиялық дереккорлармен жұмыс істеу, мәліметтердің дұрыстығын тексеру және ақпаратты жүйелі ұйымдастыру тәжірибесінде белгілі бір қиындықтар бар екенін көрсетті. Сонымен қатар олардың өз дағдыларына берген бағасы нақты ақпараттық әрекеттерімен әрдайым сәйкес келмейтіні анықталды. Алынған тұжырымдар оқу үдерісінде ғылыми дереккөздерді іріктеу, ақпараттың сенімділігін бағалау, цифрлық ресурстарды басқару және академиялық этиканы сақтау дағдыларын практикалық тапсырмалар арқылы дамытудың маңыздылығын негіздейді. Зерттеу нәтижелері кең көлемде жалпылауды емес, кейінгі ауқымды зерттеулерде тексеруді қажет ететін бастапқы үрдістерді сипаттайды.

Түйінді сөздер: *ақпараттық құзыреттілік, цифрлық технологиялар, сыни ойлау, цифрлық сауаттылық, интерактивті әдістер.*

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЙ НАВЫК В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ырымбаева Н.А. – PhD, Международный университет Астана, г. Астана, Республика Казахстан.

Серикбаева Н.Б. – PhD, и. о. ассоциированного профессора кафедры педагогики и психологии, Шәкәрім университет, г. Семей, Республика Казахстан.

Сулейменова Ж.Т. – PhD, Западно-Казахстанский университет имени М.Утемисова, г. Орал, Республика Казахстан.*

Ахтанова С.К. – кандидат педагогических наук, и.о. доцента кафедры педагогики, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Республика Казахстан.

В цифровой среде поиск, оценка, систематизация и этичное использование информации стали важной составляющей академической и профессиональной подготовки студентов. Цель исследования – выявить особенности сформированности информационной компетентности студентов педагогического направления и определить области, требующие дальнейшего совершенствования. В пилотном исследовании приняли участие 80 студентов кафедры педагогики и психологии Международного университета Астана. Данные были собраны с помощью авторской анкеты, охватывающей поисково-информационный, критико-аналитический, технологически-операционный, продуктивно-творческий и этико-нормативный компоненты информационной компетентности, и обработаны методами описательной статистики. Ответы анализировались на основе абсолютных частот, процентных долей и 95%-ных доверительных интервалов. Результаты показали, что студенты активно используют общедоступные поисковые системы, однако испытывают определённые затруднения при работе с академическими базами данных, проверке достоверности сведений и систематизации информации. Установлено также, что самооценка студентами собственных навыков не всегда соответствует их реальным информационным практикам. Полученные выводы обосновывают необходимость развития у студентов навыков отбора научных источников, оценки достоверности информации, управления цифровыми ресурсами и соблюдения норм академической этики посредством практико-ориентированных заданий. Результаты характеризуют предварительные тенденции, которые требуют проверки в последующих исследованиях на более крупных выборках.

Ключевые слова: *информационная компетентность, цифровые технологии, критическое мышление, цифровая грамотность, интерактивные методы.*

INFORMATION COMPETENCE AS A KEY SKILL IN THE DIGITAL AGE

Yrymbayeva N.A. – PhD, Astana International University, Astana, Republic of Kazakhstan.

Serikbayeva N.B. – PhD, acting Associate Professor, Department of pedagogy and psychology, Shakarim University, Semey, Republic of Kazakhstan.

Suleimenova Zh.T. – PhD, M. Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Republic of Kazakhstan.*

Akhtanova S.K. – Candidate of Pedagogical Sciences, acting Associate Professor, Department of pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan.

In the digital environment, the ability to search for, evaluate, organize, and ethically use information has become an important component of students' academic and professional preparation. This study aimed

to identify the characteristics of information competence among students in pedagogical programs and determine the areas requiring further improvement. The pilot study involved 80 students from the Department of pedagogy and psychology at the Astana International University. Data were collected using an author-developed questionnaire covering the information-search, critical-analytical, technological-operational, productive-creative, and ethical-normative components of information competence and were processed using descriptive statistical methods. Responses were analyzed using absolute frequencies, percentages, and 95% confidence intervals. The results showed that students actively use publicly available search engines but experience certain difficulties in working with academic databases, verifying the reliability of information, and organizing information systematically. Students' self-assessments of their skills did not always correspond to their reported information practices. The findings highlight the need to develop students' skills in selecting scholarly sources, evaluating information reliability, managing digital resources, and complying with academic ethics through practice-oriented tasks. The results reflect preliminary trends that should be verified in future studies involving larger and more diverse samples.

Key words: *information competence, digital technologies, critical thinking, digital literacy, interactive methods.*

Кіріспе. Қазіргі әлемде ақпараттық құзыреттілік тек құнды қабілет қана емес, сонымен қатар табысты кәсіби қызмет пен қоғамдық өзара әрекеттесудің қажетті шарты болып табылады. Бұл құзыреттілік білім беру үдерісінің негізгі элементі болып табылатын ақпаратты әр түрлі түрде тиімді табу, бағалау, пайдалану және құру қабілетін қамтиды. Бұл әсіресе жоғары білімге қатысты, себебі студенттерді заманауи ақпараттық қоғам жағдайында жұмысқа дайындау мамандық бойынша дәстүрлі білімді ғана емес, сонымен қатар дамыған ақпараттық дағдыларды да қажет етеді. Алайда, айқын қажеттілікке қарамастан, көптеген оқу орындары ақпараттық құзыреттілікті дамытудағы оқытудың тиімді әдістерін қолдануда қиындықтарға тап болады. Бұл ресурстардың шектеулерімен де, дәстүрлі білім беру тәсілдерін қайта қарау қажеттілігімен де байланысты. Сонымен қатар, академиялық бағдарламалар мен қазіргі еңбек нарығының талаптары арасында алшақтық бар, бұл оқытудың мазмұны мен әдістерін қайта қарау қажеттілігін көрсетеді.

«Ақпараттық құзыреттілік» ұғымы бірқатар ғалымдардың зерттеулерінде теориялық білімді, инновациялық технологиялар саласындағы практикалық дағдыларды және жеке қасиеттердің белгілі бір жиынтығын біріктіру негізінде күрделі жеке психологиялық білім ретінде түсіндіріледі. Ақпараттық құзыреттілік – бұл ақпараттық сауаттылық, оның құрамына адамның ақпаратты белсенді дербес өңдеу дағдылары, технологиялық құралдарды қолдана отырып, күтпеген жағдайларда түбегейлі жаңа шешімдер қабылдау кіреді. Г.У. Солдатова ақпараттық құзыреттілік деп «құзыреттерді үздіксіз игеруге негізделген (тиісті білім, уәждеме және жауапкершілік жүйесі) жеке тұлғаның өмірдің әртүрлі салаларында ақпараттық-коммуникациялық технологияларды сенімді, тиімді, сыни және қауіпсіз таңдау және қолдану қабілеті деп санайды [1, 235 б.].

Л.А. Краснова жоғары оқу орындары түлектерінің ақпараттық-коммуникациялық (АКТ) құзыреттіліктерін қалыптастыру мәселесіне арналған жұмыстарды қарап, талдады және қазіргі уақытта нақты құралдарды, нақты бағдарламалық өнімдерді иеленуге қатысты технологиялық деңгейдегі міндеттерден акценттерді ауыстыру түрінде қазіргі педагогтың АКТ құзыреттілік деңгейіне қойылатын талаптарды анықтайтын маңызды тенденция бар екенін анықтады [2, 200 б.]. Т.М. Шамсутдинова ақпараттық құзыреттілікті қалыптастыру тұлғаның даму аспектілерімен тығыз байланысты екенін атап өтті. Ақпараттық және компьютерлік модельдеу дағдыларынсыз ақпараттық процестердің мәнін түсіну мүмкін емес-пәндік аймақты математикалық ұғымдар түрінде сипаттау, деректерді графикалық және кестелік құрылымдар түрінде формализациялау және т.б. [3, 93 б.]. Р.А. Сайфутдиновтың ойынша жоғары оқу орындарының білім беру жүйесінде оқу кезінде ақпараттық құзыреттіліктің тиімді дамуы қазіргі заманғы ақпараттық-коммуникациялық технологияларды оқытуда тұлғалық-бағдарланған тәсіл қағидаттарындағы білім беру процесінің бағытына байланысты [4, 126 б.].

И.В. Забродина педагогикалық жоғары оқу орындарының студенттерінде АКТ-құзыреттілігін қалыптастырудың тиімді шарты электрондық ақпараттық-білім беру ортасы деп санайды, ол әрбір білім алушының бүкіл оқу кезеңінде пәндер мен практикалардың жұмыс бағдарламаларына, кітапхана жүйелерінің басылымдарына және электрондық білім беру ресурстарына жеке шектеусіз қол жеткізуін көздейді [5, 293 б.]. Алайда, ақпараттық құзыреттілікті сәтті игеру сапалы дидактикалық материалсыз мүмкін емес, ол білім беру процесінің субъектілерін студентке қол жетімді оқу-әдістемелік әдебиеттерді, оны игерудің әдістері мен құралдарын, сондай-ақ студенттерді бақылау және өзін-өзі бақылау әдістерін таңдау мәселесінде өзара әрекеттесуге тәуелсіз, арнайы ұйымдастырылған және бақыланатын процесс ретінде әрекет ететінін М.А. Санников өз мақаласында атап өтті [6, 106 б.].

Ақпараттық құзыреттілікті қалыптастыру мен дамытудың педагогикалық шарттарына А.В. Лозицкий мыналарды жатқызады: табысты кәсіби қызметке оң уәждемені қамтамасыз ету және оны ынталандыру, ақпараттық құзыреттілікті қалыптастырудың технологиялық және құзыреттілік тәсілдерін іске асыру, ақпараттық құзыреттілікті қалыптастыру процесінің барлық кезеңдерінде дидактикалық құралдармен, сондай-ақ оның нәтижелілігіне мониторингті жүзеге асыру жолымен оқу-танымдық қызметті мақсатты басқару [7, 15 б.]. Профессор И.А. Зимняя ақпараттық-технологиялық құзыреттілік ақпарат-

ты баспа және электронды түрде алу және көбейту құралдары мен тәсілдерін пайдалану, жетілдіру қабілеті ретінде түсінеді [8, 30 б.]. F.X.R. Baskara еңбегінде цифрлық сауаттылықты дамыту үшін білім беру жүйесінде арнайы жасанды интеллектке негізделген құралдарды қолдану қажеттілігі айтылады. Автор студенттерді цифрлық платформаларды тиімді пайдалану арқылы инновациялық ортаға бейімдеуді ұсынады. Сонымен қатар, цифрлық сауаттылыққа бағытталған арнайы білім беру бағдарламаларын енгізу маңызды деп көрсетілген [9, 530 б.]. M. Rial Costa еңбегінде цифрлық сауаттылық әлеуметтік теңсіздікті азайтуда маңызды құрал ретінде қарастырылады. Авторлар технологиялық революция жағдайында цифрлық сауаттылықты дамыту арқылы білім беру сапасын арттыруға басымдық береді. Олар цифрлық құралдардың қолжетімділігін қамтамасыз етіп, барлық әлеуметтік топтарға тең мүмкіндіктер беру қажеттілігін ұсынады [10, 10460 б.].

Жоғарыда қаралған еңбектерге, атап айтқанда Г.У. Солдатованың [1, 236 б.] *«сенімді, тиімді, сыни және қауіпсіз таңдау және қолдану қабілеті»* деген анықтамасына және И.А. Зимняяның [8] құзыреттілік тұжырымдамасына негізделіп, зерттеу шеңберінде ақпараттық құзыреттіліктің бес құрылымдық компоненті бөлініп алынды:

1) іздеу-ақпараттық компонент – қажетті ақпарат көздерін анықтау және оларға қол жеткізу қабілеті;

2) сын-талдамалық компонент – алынған ақпараттың дұрыстығы мен сапасын сыни тұрғыдан бағалау қабілеті;

3) технологиялық-операциялық компонент – деректерді іздеу, өңдеу, сақтау және жүйелеу үшін цифрлық құралдарды тиімді пайдалану қабілеті;

4) өнімді-шығармашылық компонент – жиналған ақпарат негізінде жаңа мазмұн жасау қабілеті;

5) этика-нормативтік компонент – ақпаратты авторлық құқық пен дәйексөз ережелерін сақтай отырып, заңды және этикалық тұрғыдан пайдалану қабілеті.

Бұл бес компонент DigComp [11, 20 б.] (Еуропа Одағының азаматтарға арналған цифрлық құзыреттілік негіздемесі) және ACRL [12, 19 б.] (АҚШ-тың жоғары білім берудегі ақпараттық сауаттылық негіздемесі) сияқты халықаралық деңгейде танылған негіздемелердегі ұқсас құрылымдармен үйлеседі. Аталған модель зерттеу құралын (сауалнаманы) құрастыруға негіз болды. Айта кету керек, студенттің ақпараттық құзыреттілігін зерттеу, ең алдымен, оның қалыптасу көрсеткіштерін анықтау мәселесімен байланысты, ал қазіргі диагностикада студенттің жеке қасиеттерін сипаттау арқылы ақпараттық құзыреттіліктің қалыптасу деңгейін зерттеуге мүмкіндік беретін әдістер жоқ. Көбінесе студенттің ақпараттық құзыреттілігінің даму деңгейін зерттеушілер жанама түрде, кәсіби құзыреттілік құрылымында зерттейді.

Мақсат, міндеттер. Зерттеудің мақсаты – таңдалған студент тобы мысалында ақпараттық құзыреттіліктің қалыптасу деңгейін анықтау, оны дамыту барысында туындайтын негізгі проблемалар мен кедергілерді айқындау, сондай-ақ заманауи білім беру талаптарына сәйкес ақпараттық құзыреттілікті жетілдіруге бағытталған педагогикалық ұсыныстардың бастапқы бағыттарын әзірлеу болып табылады. Аталған мақсатқа жету үшін ақпараттық құзыреттілік ұғымының теориялық негіздерін отандық және шетелдік ғылыми еңбектер негізінде талдау, студенттердің ақпараттық құзыреттілігінің құрылымдық компоненттерін айқындау, сауалнама әдісі арқылы таңдалған топтың ақпараттық құзыреттілігінің қазіргі деңгейін анықтау, ақпараттық сауаттылықты қалыптастыру үдерісінде кездесетін негізгі проблемалар мен шектеулерді белгілеу, ақпараттық құзыреттілікті дамытуға ықпал етуі мүмкін педагогикалық шарттарды анықтау, шетелдік жоғары оқу орындарының озық тәжірибесін талдау және жоғары білім беру тәжірибесі үшін алдын ала практикалық ұсыныстар әзірлеу міндеттері қойылды.

Материалдар мен тәсілдер. Зерттеу сандық әдіснамаға негізделген көлденең қималы сипаттамалық-талдамалық дизайнда жүргізілді. Зерттеудің мақсаты студенттердің ақпараттық құзыреттілігінің негізгі компоненттері бойынша қалыптасу ерекшеліктерін анықтау және алынған нәтижелердің курс пен жыныс сияқты әлеуметтік-демографиялық сипаттамаларға байланысын бағалау болды. Зерттеудің эмпирикалық базасын Астана халықаралық университетінің Педагогика және психология кафедрасында педагогикалық бағыттағы білім беру бағдарламалары бойынша оқитын 80 студент құрады. Зерттеуге 1-2 курс студенттері қатысты. Іріктеменің жыныстық құрамы: 57 әйел (71%) және 23 ер (29%). Курстардың іріктемеде қамтылуын қамтамасыз ету мақсатында стратификацияланған іріктеу тәсілі қолданылды: алдымен студенттер оқу курстары бойынша топтастырылып, одан кейін әр топтан қатысушылар ерікті түрде тартылды. Зерттеуге енгізу критерийлері ретінде Астана халықаралық университетінің Педагогика және психология кафедрасында білім алуы, сауалнамаға ерікті түрде қатысуға келісім беруі және сұрақтарға толық жауап беруі белгіленді. Сауалнаманы толық аяқтамаған немесе зерттеуге қатысуға келісім бермеген студенттердің жауаптары талдауға енгізілмеді.

Деректерді жинау үшін авторлар әзірлеген 10 жабық сұрақтан тұратын сауалнама қолданылды. Сауалнаманың теориялық негізін ақпараттық құзыреттілік туралы ғылыми тұжырымдар, сондай-ақ Еуропалық цифрлық құзыреттілік негіздемесі – DigComp және Жоғары білім берудегі ақпараттық сауаттылықтың ACRL негіздемесі құрады. Сауалнама ақпараттық құзыреттіліктің бес компонентіне сәйкес құрылды:

- іздеу-ақпараттық компонент – қажетті ақпаратты іздеу және тиісті дереккөздерді таңдау;
- сын-талдамалық компонент – ақпараттың дұрыстығы, өзектілігі мен сенімділігін бағалау;

- технологиялық-операциялық компонент – цифрлық құралдарды, дерекқорларды және бұлттық сервистерді пайдалану;

- өнімді-шығармашылық компонент – алынған ақпарат негізінде жаңа мазмұн жасау;

- этика-нормативтік компонент – дәйексөз келтіру, авторлық құқық пен ақпараттық этика талаптарын сақтау.

Сауалнама сұрақтарының мазмұндық валидтілігі ақпараттық технологиялар және педагогика саласындағы 3 сарапшының бағалауы арқылы тексерілді. Сарапшылар сұрақтардың зерттеу мақсатына сәйкестігін, түсініктілігін және ақпараттық құзыреттіліктің тиісті компонентін өлшеу мүмкіндігін бағалады. Сараптамалық бағалау қорытындысы бойынша түсініксіз немесе мазмұны қайталанатын сұрақтардың тұжырымдары нақтыланды. Сауалнаманың алдын ала нұсқасы негізгі іріктемеге енгізілмеген 30 студенттің қатысуымен пилоттық тексеруден өткізілді. Пилоттық тексеру сұрақтардың түсініктілігін, сауалнаманы толтыру ұзақтығын және жауап нұсқаларының сәйкестігін анықтауға мүмкіндік берді. Сауалнама әртүрлі мазмұндық компоненттерді бағалайтын профильдік құрал болғандықтан, оның нәтижелері бірыңғай интегралдық баллға біріктірілмеді.Сауалнама Google Forms платформасы арқылы онлайн форматта, сабақтан тыс уақытта өткізілді. Қатысушыларға зерттеудің мақсаты, сауалнаманы толтыру тәртібі, қатысудың ерiктілігі және кез келген кезеңде жауап беруден бас тарту құқығы түсіндірілді. Барлық респонденттен ақпараттандырылған келісім алынды. Сауалнама анонимді жүргізіліп, студенттердің жеке басын анықтайтын мәліметтер жиналмады.

Статистикалық өңдеу IBM SPSS Statistics бағдарламасында жүргізілді. Категориялық айнымалылар абсолюттік жиілікпен (n) және пайыздық үлеспен (%) берілді. Негізгі үлестік көрсеткіштерге Уилсон әдісі бойынша 95%-дық сенімділік интервалдары есептелді. Студенттердің жауаптарының курс пен жынысқа байланысты айырмашылықтарын тексеру үшін Пирсонның χ^2 критерийі қолданылды. Күтілетін жиіліктердің 20%-дан астамы 5-тен төмен болған жағдайда Фишердің дәл критерийі пайдаланылды. Байланыстың күшін бағалау үшін Крамердің V коэффициенті есептелді. Статистикалық маңыздылық деңгейі $p<0,05$ деп қабылданды. Сауалнама сұрақтары негізінен категориялық деректерді қамтығандықтан, оларға орташа мән, стандартты ауытқу, t-тест, корреляциялық және факторлық талдау қолданылған жоқ. Бұл әдістердің формалды түрде енгізілмеуі зерттеу құралындағы айнымалылардың өлшеу деңгейі мен зерттеу мақсатына сәйкес негізделді. Алынған нәтижелер Астана халықаралық университетінің Педагогика және психология кафедрасында білім алатын зерттеу қатысушыларының ерекшеліктерін сипаттайды; оларды Қазақстанның бүкіл жоғары білім беру жүйесіне тікелей жалпылау көзделмеді.

Нәтижелер мен талқылау. Зерттеуге Астана халықаралық университетінің Педагогика және психология кафедрасында педагогикалық бағыттағы білім беру бағдарламалары бойынша оқитын 80 студент қатысты. Талдауға сауалнаманы толық аяқтаған респонденттердің жауаптары енгізілді. Сауалнама нәтижелері абсолюттік жиілік (n), пайыздық үлес (%) және Уилсон әдісімен есептелген 95%-дық сенімділік аралығы (95% CA) түрінде берілді. Сауалнама студенттердің ақпараттық құзыреттілігінің бес компонентін қамтыды: іздеу-ақпараттық, сын-талдамалық, технологиялық-операциялық, өнімді-шығармашылық және этика-нормативтік. Нәтижелер әр компонент бойынша жеке қарастырылды.

Іздеу-ақпараттық компонент

«Әдетте оқу тапсырмаларына қатысты ақпаратты қалай табасыз?» деген сұраққа 64 студент жалпыға қолжетімді Google немесе Yandex сияқты іздеу жүйелерін пайдаланатынын көрсетті – 80,0% (95% CA: 70,0–87,3%). Оқытушылардан немесе курстастарынан кеңес сұрайтындар саны 8 студентті – 10,0% (95% CA: 5,2–18,5%), электрондық кітапханалар мен ғылыми дерекқорларды пайдаланатындар 4 студентті – 5,0% (95% CA: 2,0–12,2%), онлайн энциклопедиялар мен білім беру ресурстарына жүгінетіндер 4 студентті – 5,0% құрады.

1 сурет – «Әдетте оқу тапсырмаларына қатысты ақпаратты қалай табасыз?» сұрағына берілген жауаптардың бөлінуі (n=80)

Нәтижелер жалпы іздеу жүйелерінің студенттер үшін негізгі ақпарат арнасы болып отырғанын көрсетті. Іздеу жүйелерін пайдалану өздігінен ақпараттық құзыреттіліктің төмендігін білдірмейді, алайда академиялық дерекқорларды тек 5,0% студенттің қолдануы ғылыми ақпаратты мақсатты іздеу дағдыларының жеткілікті қалыптаспағанын көрсетеді. Бұл нәтиже ACRL негіздемесінде ақпаратты іздеу бір реттік әрекет емес, іздеу стратегиясын нақтылауды, дереккөздерді салыстыруды және олардың ғылыми құндылығын бағалауды қажет ететін үдеріс ретінде қарастырылатынымен үйлеседі [12, 20 б.].

Сын-талдамалық компонент

Ақпараттың дұрыстығын тексеру тәсілдеріне қатысты жауаптар студенттердің ақпаратты сыни бағалау тәжірибесінің біркелкі қалыптаспағанын көрсетті. Атап айтқанда, 36 студент интернеттен алынған ақпаратты тексермейтінін мәлімдеді – 45,0% (95% CA: 34,6–55,9%). Бірнеше сайттағы ақпаратты салыстыратындар саны 24 студентті – 30,0% (95% CA: 21,1–40,8%), ғылыми дереккөздерден растау іздейтіндер 12 студентті – 15,0% (95% CA: 8,8–24,4%), автордың немесе дереккөздің беделіне назар аударатындар 8 студентті — 10,0% (95% CA: 5,2–18,5%) құрады.

2 сурет – «Интернеттен алынған ақпараттың дұрыстығын қалай тексересіз?» сұрағына берілген жауаптардың бөлінуі (n=80)

Ақпараттың сенімділігін анықтау критерийлері жөніндегі сұраққа 36 студент деректердің өзектілігі мен жаңартылуына сүйенетінін көрсетті – 45,0% (95% CA: 34,6–55,9%). Автордың немесе дереккөздің беделін басшылыққа алатындар 16 студентті – 20,0% (95% CA: 12,7–30,0%), бастапқы дереккөздерге жасалған сілтемелердің болуын бағалайтындар 12 студентті – 15,0% (95% CA: 8,8–24,4%) құрады. Қалған 16 студент ақпараттың сенімділігін анықтаудың нақты тәсілдеріне сенімді емес екенін көрсетті – 20,0% (95% CA: 12,7–30,0%). Сонымен қатар, «Ақпаратты сыни тұрғыдан талдау дағдыларыңызды қалай бағалайсыз?» деген сұраққа 64 студент «жақсы» – 80,0% (95% CA: 70,0–87,3%), ал 16 студент «қанағаттанарлық» – 20,0% деп жауап берді. Бұл жерде студенттердің өзіндік бағалауы мен олардың нақты ақпараттық әрекеттері арасында сәйкессіздік байқалады: респонденттердің 80,0%-ы өз дағдыларын жақсы бағалағанымен, 45,0%-ы интернеттен алынған ақпараттың дұрыстығын тексермейді және тек 15,0%-ы ғылыми дереккөздерден растау іздейді. Аталған алшақтық өзіндік бағалау ақпараттық құзыреттіліктің объективті деңгейін толық көрсете алмайтынын дәлелдейді. Студенттер өздерінің жалпы сенімділігін нақты тексеру дағдыларымен теңестіруі мүмкін. Сондықтан кейінгі зерттеулерде өзіндік бағалау сауалнамасын дереккөздердің сенімділігін анықтау, жалған ақпаратты ажырату және ғылыми жарияланымды бағалау сияқты практикалық тапсырмалармен толықтыру қажет. Бұл тұжырым Т.М.Шамсутдинованың ақпараттық құзыреттілікті жеке көрсеткіштер арқылы кешенді бағалау қажеттілігі туралы ұстанымымен сәйкес келеді [3, 94 б.].

Технологиялық-операциялық компонент

«Құжаттармен жұмыс істеу үшін бұлттық қызметтерді қаншалықты жиі пайдаланасыз?» деген сұраққа 52 студент «кейде» деп жауап берді – 65,0% (95% CA: 54,1–74,5%). Бұлттық қызметтерді тұрақты пайдаланатындар саны 12 студентті – 15,0% (95% CA: 8,8–24,4%), сирек пайдаланатындар 12 студентті – 15,0%, ал мүлдем пайдаланбайтындар 4 студентті – 5,0% құрады. Бұл нәтижелер студенттердің бұлттық технологиялар туралы түсінігі болғанымен, оларды оқу әрекетінде жүйелі пайдалану тәжірибесінің жеткілікті орнықпағанын көрсетеді. Сондықтан студенттердің цифрлық құралдарды «білуі» мен оларды оқу міндеттерін шешуде тұрақты қолдануы бірдей көрсеткіш ретінде қарастырылмауы керек. Ақпаратты ұйымдастыру және сақтау тәсілдері бойынша 44 студент баспа жазбаларын пайдаланатынын көрсетті – 55,0% (95% CA: 44,1–65,4%). Ақпаратты сақтаудың жүйелі тәсілін қолданбайтындар саны 24 студентті – 30,0% (95% CA: 21,1–40,8%), браузердегі бетбелгілерді пайдаланатындар 8 студентті – 10,0% (95% CA: 5,2–18,5%), Evernote сияқты мамандандырылған қосымшаларды қолданатындар 4 студентті – 5,0% (95% CA: 2,0–12,2%) құрады. Баспа жазбаларын қолдану өздігінен кемшілік болып саналмайды. Дегенмен респонденттердің 30,0%-ында ақпаратты ұйымдастырудың

жүйелі тәсілінің болмауы және мамандандырылған цифрлық құралдарды тек 5,0%-ының қолдануы ақпаратты сақтау, жіктеу және кейін қайта пайдалану дағдыларын дамыту қажеттілігін көрсетеді. DigComp негіздемесінде ақпарат пен деректерді іздеу ғана емес, оларды басқару, сақтау және ұйымдастыру да цифрлық құзыреттіліктің маңызды құрамдасы ретінде айқындалады [11, 21 б.].

«Ақпараттық дерекқорлармен жұмыс істеу дағдыларыңызды қалай бағалайсыз?» деген сұраққа 36 студент «жоғары» – 45,0% (95% CA: 34,6–55,9%), ал 44 студент «орташа» – 55,0% (95% CA: 44,1–65,4%) деп жауап берді. Алайда академиялық дерекқорларды ақпарат іздеудің негізгі құралы ретінде тек 5,0% студенттің таңдауы студенттердің өз дағдыларын бағалауы мен оларды нақты қолдану жиілігі арасында айырмашылық бар екенін көрсетеді. И.В. Забродина электрондық ақпараттық-білім беру ортасының болуы ақпараттық құзыреттілікті қалыптастырудың маңызды шарты екенін атап көрсетеді [5, 294 б.]. Алынған нәтижелер мұндай ортаның болуы жеткіліксіз екенін, студенттерге оның мүмкіндіктерін оқу және зерттеу міндеттерінде қолдану жолдарын арнайы үйрету қажет екенін көрсетеді.

Өнімді-шығармашылық компонент

Сауалнамаға қатысқан 40 студент жиналған ақпарат негізінде жаңа мазмұн жасайтынын көрсетті – 50,0% (95% CA: 39,3–60,7%). Қалған 40 студенттің жауаптары бұл әрекетті тұрақты тәжірибе ретінде қолданбайтынын көрсетті. Бұл көрсеткіш студенттердің бір бөлігінің ақпаратты тек қабылдап қана қоймай, оны өңдеу және жаңа өнім жасау үшін пайдаланатынын білдіреді. Сонымен бірге сауалнамада жасалған өнімнің сапасы, дербестігі және шығармашылық деңгейі объективті тапсырмалар арқылы бағаланбағандықтан, нәтижені студенттердің шығармашылық қабілетінің жоғары деңгейінің тікелей дәлелі ретінде түсіндіруге болмайды. Baskara цифрлық сауаттылықты қазіргі цифрлық және жасанды интеллект құралдарын саналы әрі нәтижелі қолдану қабілетімен байланыстырады [9, 531 б.]. Осы тұрғыдан алғанда, студенттердің жаңа мазмұн жасау белсенділігін бағалау кезінде өнімнің түпнұсқалығын, пайдаланылған дереккөздердің сапасын және жасанды интеллект құралдарын қолдану ашықтығын қамтитын объективті критерийлер қажет.

Этика-нормативтік компонент

Ақпарат көздерін таңдауда 32 студент дереккөздің сенімділігі мен беделін негізгі критерий ретінде көрсетті – 40,0% (95% CA: 30,0–51,0%). Ақпараттың толықтығы мен әртүрлілігін басшылыққа алатындар 24 студентті – 30,0% (95% CA: 21,1–40,8%), қолжетімділік пен пайдалану ыңғайлылығын таңдайтындар 12 студентті – 15,0%, достарының немесе оқытушыларының ұсыныстарына сүйенетіндер 12 студентті – 15,0% құрады. «Ақпаратты этикалық пайдалану дағдыларыңызды қалай бағалайсыз?» деген сұраққа 48 студент дәйексөз келтіру ережелері мен авторлық құқық талаптарын үнемі сақтайтынын көрсетті – 60,0% (95% CA: 49,0–70,0%). Ережелерді сақтауға тырысқанымен, кейде қателік жіберетіндер 20 студентті – 25,0% (95% CA: 16,8–35,5%), ал бұл мәселелерге сирек назар аударатындар 12 студентті –15,0% (95% CA: 8,8–24,4%) құрады. Осылайша, респонденттердің 40,0%-ы ақпаратты этикалық пайдалану талаптарын тұрақты орындамайтынын мойындады. Сондықтан 60,0%-дық көрсеткішті студенттердің ақпараттық этикасы толық қалыптасқан деп түсіндіруге болмайды. Бұл нәтиже дәйексөз келтіру, плагиаттың алдын алу, авторлық құқық және жасанды интеллект көмегімен жасалған материалдарды академиялық жұмыста пайдалану талаптарын практикалық тапсырмалар арқылы бекітудің қажеттілігін көрсетеді.

Бес компонент бойынша жүргізілген талдау студенттердің ақпараттық құзыреттілігі біркелкі қалыптаспағанын көрсетті. Респонденттер өздерінің сын-талдамалық және дерекқорлармен жұмыс істеу дағдыларын салыстырмалы түрде жоғары бағалайды. Дегенмен олардың нақты ақпараттық әрекеттерінде бірнеше әлсіз бағыт анықталды:

- академиялық дерекқорларды ақпарат іздеуде тұрақты пайдаланудың төмендігі;
- интернеттен алынған ақпаратты тексермеу тәжірибесінің кең таралуы;
- ақпаратты ұйымдастыру мен сақтаудың жүйелі цифрлық тәсілдерінің жеткіліксіз қолданылуы;
- бұлттық сервистерді оқу қызметінде тұрақты пайдаланудың төмендігі;
- ақпараттық этика талаптарын барлық студенттің бірдей сақтамауы.

Нәтижелердің ғылыми мәні студенттердің өз дағдыларына берген бағасы мен олардың хабарлаған нақты әрекеттері арасындағы алшақтықты анықтаумен байланысты. Мысалы, студенттердің 80,0%-ы сыни талдау дағдыларын жақсы бағалағанымен, 45,0%-ы ақпараттың дұрыстығын тексермейді. Сол сияқты 45,0%-ы дерекқорлармен жұмыс істеу дағдыларын жоғары бағалағанымен, академиялық дерекқорларды негізгі іздеу құралы ретінде тек 5,0%-ы пайдаланады. Бұл ақпараттық құзыреттілікті тек өзіндік бағалау арқылы емес, мінез-құлықтық көрсеткіштер мен практикалық тапсырмалар негізінде бағалау керектігін көрсетеді. Rial Costa және Rial Costa цифрлық сауаттылықтың жеткіліксіздігі білім беру мүмкіндіктеріндегі әлеуметтік айырмашылықтарды тереңдетуі мүмкін екенін атап көрсетеді [10, 10461 б.]. Дегенмен осы зерттеудің деректері бір кафедра студенттерінің жауаптарына негізделгендіктен, олар әлеуметтік немесе институционалдық теңсіздіктің ауқымын бағалауға мүмкіндік бермейді. Алынған нәтижелер тек кейінгі ауқымды зерттеулерде тексерілуі тиіс бастапқы үрдістерді сипаттайды.

Корнелл университетінің тәжірибесі ақпараттық сауаттылықты оқу бағдарламаларына кіріктіру, оқытушылар мен кітапханашылардың бірлескен жұмысы және студенттерге ашық цифрлық оқу ре-

сурстарын ұсыну белгілері бойынша контекстік мысал ретінде таңдалды. Бұл тәсіл зерттеуде анықталған академиялық дерекқорларды аз пайдалану, ақпараттың дұрыстығын тексермеу және ақпаратты жүйелі ұйымдастыру дағдыларының жеткіліксіздігі сияқты мәселелермен мазмұндық тұрғыдан байланысты. Сонымен бірге Корнелл университетінің тәжірибесін Қазақстанның жоғары білім беру жүйесіне тікелей көшіруге болмайды. Университеттердің материалдық ресурстары, кітапхана инфрақұрылымы, оқу бағдарламалары және студенттердің дайындық деңгейі әртүрлі. Сондықтан бұл тәжірибенің жекелеген элементтерін алдымен пилоттық форматта бейімдеп, олардың нәтижелілігін жергілікті жағдайда бағалау орынды.

Зерттеу нәтижелері негізінде Астана халықаралық университетінің Педагогика және психология кафедрасында мынадай пилоттық шараларды сынақтан өткізуге болады:

- академиялық дерекқорларда ақпарат іздеу стратегияларына арналған қысқа оқу модулін әзірлеу;
- интернет-дереккөздердің сенімділігін салыстыруға бағытталған практикалық тапсырмалар енгізу;
- бұлттық сервистерде ақпаратты сақтау, жіктеу және бірлесіп өңдеу бойынша тренинг өткізу;
- дәйексөз келтіру, авторлық құқық, плагиат және жасанды интеллектіні этикалық қолдану мәселелерін қамтитын практикалық сабақ ұйымдастыру;
- оқытушылар мен кітапхана мамандарының қатысуымен ақпараттық сауаттылық бойынша кеңес беру жұмыстарын жүргізу.

Бұл ұсыныстарды барлық жоғары оқу орындары үшін дайын әмбебап модель ретінде емес, зерттеу барысында анықталған мәселелерді тексеруге бағытталған бастапқы педагогикалық шаралар ретінде қарастырған жөн. Олардың тиімділігі диагностикалық бастапқы және қорытынды өлшеулер арқылы жеке бағалануы қажет.

Зерттеу шектеулері

Нәтижелерді түсіндіру кезінде бірқатар шектеулер ескерілуі тиіс. Зерттеу бір университеттің бір кафедрасында жүргізілгендіктен, оның нәтижелерін Қазақстандағы барлық жоғары оқу орындары студенттеріне жалпылауға болмайды. Сауалнама авторлық құрал болып табылады және жауаптардың басым бөлігі студенттердің өзіндік бағалауына негізделген. Бұл әлеуметтік тұрғыдан қалаулы жауаптардың ықпалын және респонденттердің өз дағдыларын жоғары бағалау ықтималдығын арттырады. Ақпараттық құзыреттілік объективті практикалық тапсырмалар арқылы тексерілмеді. Сонымен қатар зерттеудің көлденең қималы дизайны анықталған көрсеткіштердің уақыт бойынша өзгеруін және олардың себеп-салдарлық байланыстарын бағалауға мүмкіндік бермейді. Осы шектеулерге қарамастан, зерттеу Астана халықаралық университетінің Педагогика және психология кафедрасы студенттерінің ақпараттық құзыреттілігіндегі ықтимал күшті және әлсіз бағыттарды айқындауға мүмкіндік беретін пилоттық деректер ұсынады. Алдағы зерттеулерде бірнеше университетті қамтитын іріктеме қалыптастыру, стандартталған немесе толық валидтелген диагностикалық құрал қолдану, сауалнаманы практикалық тапсырмалармен толықтыру және ақпараттық құзыреттіліктің курс пен жынысқа байланысты айырмашылықтарын статистикалық тұрғыдан тексеру қажет.

Қорытынды. Зерттеу студенттердің цифрлық ортада ақпаратты іздеу мен пайдалануға бейім болғанымен, академиялық дереккөздерді таңдау, мәліметтердің сенімділігін бағалау және оларды жүйелі ұйымдастыру тәжірибесінің жеткілікті қалыптаспағанын анықтады. Сонымен қатар студенттердің өз дағдыларына берген бағасы олардың нақты әрекеттерімен әрдайым сәйкес келмейтіні байқалды. Бұл құзыреттілікті бағалауда өзіндік бағалаумен қатар практикалық тапсырмаларды қолдану қажеттігін негіздейді. Алынған нәтижелер оқу үдерісіне ғылыми дерекқорлармен жұмыс істеу, дереккөздерді тексеру, цифрлық мәліметтерді басқару және академиялық этиканы сақтау дағдыларын қалыптастыратын тәжірибелік элементтерді енгізудің орынды екенін көрсетеді. Мұндай шаралар алдымен пилоттық форматта апробацияланып, олардың нәтижелілігі объективті диагностикалық құралдар арқылы бағалануы тиіс.

Зерттеудің бір университеттің студенттерімен шектелуі және авторлық сауалнамаға негізделуі қорытындыларды кең көлемде жалпылауға мүмкіндік бермейді. Сондықтан кейінгі зерттеулерде іріктемені кеңейту, диагностикалық құралдың валидтілігі мен сенімділігін тексеру және әртүрлі студенттік топтар арасындағы ерекшеліктерді статистикалық тұрғыдан салыстыру қажет.

Мүдделер қақтығысы: Авторлар мүдделер қақтығысының жоқ екенін мәлімдейді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. **Приходько, О. В. Особенности формирования цифровой компетентности студентов вуза** [Текст] / О. В. Приходько // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – № 1 (30). – С. 235-238.

2. **Краснова, Л. А., Шурыгин В. Ю. Содержание и пути формирования информационной компетентности педагогов** [Текст] / Л. А. Краснова, В. Ю. Шурыгин // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – № 3 (20). – С. 200-203.

3. **Шамсутдинова Т.М. Оценка информационной компетентности студентов: квалиметрический подход** [Текст] / Т.М. Шамсутдинова // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 2. – С. 93-104.

4. **Сайфутдинов Р. А., Магдеева Д.Р., Карсакова Е. Д. Формирование информационной компетентности студентов** [Текст] / Р. А. Сайфутдинов, Д.Р. Магдеева, Е. Д. Карсакова // Наука online. – 2019. – № 1. – С. 126-132.

5. **Забродина И. В., Козлова Н. А., Фортыгина С. Н. Формирование ИКТ-компетентности студентов педвуза в условиях электронной информационно-образовательной среды** [Текст] / И. В. Забродина, Н. А. Козлова, С. Н. Фортыгина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 3 (28). – С. 293-295. DOI: 10.26140/anip-2019-0803-0074

6. **Санников, М. А. Педагогические условия формирования информационной компетентности студентов технического вуза** [Текст] / М. А. Санников // Технические университеты: интеграция с европейскими и мировыми системами образования: материалы VIII Междунар. конф. (Россия, Ижевск, 23–24 апреля 2019 г.). Ижевск: Изд-во ИжГТУ им. М. Т. Калашникова, 2019. С. 109–111.

7. **Лозицкий, А. В. Формирование информационной компетентности педагога в системе дополнительного образования** [Текст] / А. В. Лозицкий // Современные подходы к организации дополнительного образования молодёжи и взрослых: проблемы и перспективы развития: сборник научных статей первой международной научно-методической заочной конференции. – Пинск: ПолесГУ, 2017. – С. 74–75.

8. **Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования** [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

9. **Baskara, F. X. Conceptualizing Digital Literacy for the AI Era: A Framework for Preparing Students in an AI-Driven World** [Text] / F. X. Baskara // Data and Metadata. – 2025. – Vol. 4. – Article 530. – P. 1-13. DOI: 10.56294/dm2025530.

10. **Rial Costa, M., Rial Costa, S., Dafonte Pérez, S., Rial Domínguez, T., Dafonte Rodríguez, L. The new social gap of the 21st century Digital illiteracy** [Text] / M. Rial Costa, S. Rial Costa, S. Dafonte Pérez, T. Rial Domínguez, L. Dafonte Rodríguez // International Journal of Recent Advances in Multidisciplinary Research. – 2024. – Vol. 11. – № 11. – P. 10460–10466.

11. **Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes** [Text] / R. Vuorikari, S. Kluzer, Y. Punie. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. – 183 p. – JRC128415. DOI: 10.2760/115376.

12. **Odede, I. Models for teaching information literacy: A comparative review of the top six models** [Text] / I. Odede // Mousaion: South African Journal of Information Studies. – 2020. – Vol. 38. – № 2. – P. 1–19. – DOI: 10.25159/2663-659X/7254.

REFERENCES:

1. **Prikhodko O.V. Osobennosti formirovaniya cifrovoj kompetentnosti studentov vuza** [Features of the formation of digital competence of university students]. *Azimut nauchny'h issledovanij: pedagogika i psihologiya*, 2020, no. 1 (30), pp. 235-238. (In Russian)

2. **Krasnova L.A., Shurygin V. Yu. Soderzhanie i puti formirovaniya informacionnoj kompetentnosti pedagogov** [The content and ways of forming the information competence of teachers]. *Baltijskij gumanitarny'j zhurnal*, 2017, no. 3 (20), pp. 200-203. (In Russian)

3. **Shamsutdinova T.M. Ocenka informacionnoj kompetentnosti studentov: kvalimetricheskij podhod** [Assessment of students' information competence: a qualimetric approach]. *Prepodavatel' 21 vek*, 2018, no. 2, pp. 93-104. (In Russian)

4. **Sayfutdinov R.A. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti studentov** [Formation of students' information competence]. *Nauka online*, 2019, no. 1, pp. 126-132. (In Russian)

5. **Zabrodina I.V., Kozlova N.A., Fortygina S.N. Formirovanie IKT-kompetentnosti studentov pedvuza v usloviyah e'lektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy'** [Pedagogical conditions for the formation of information competence of technical university students]. *Azimut nauchny'h issledovanij: pedagogika i psihologiya*, 2019, no. 3 (28), pp. 293-295. DOI: 10.26140/anip-2019-0803-0074. (In Russian)

6. **Sannikov M.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya informacionnoj kompetentnosti studentov tehnicheskogo vuza** [Formation of information competence of a teacher in the system of additional education]. *Tehnicheskie universitety': integraciya s evropejskimi i mirovy'mi sistemami obrazovaniya: materialy' VIII Mezhdunar. konf..,* Izhevsk, Izd-vo IzhGTU im. M.T. Kalashnikova*,* 2019, pp. 109-111. (In Russian)

7. **Lozitskiy A.V. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti pedagoga v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya** [Formation of information competence of a teacher in the system of additional education]. *Sovremenny'e podhody' k organizacii dopolnitel'nogo obrazovaniya molodezhi i vzrosly'h: problemy' i perspektivy' razvitiya: sbornik nauchny'h statej pervoj mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj zaochnoj konferencii*, PolesGU, Pinsk, 2017, pp. 15-17. (In Russian)

8. **Zimnyaya, I. A. Klyuchevy'e kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya** [Key competencies – a new paradigm of educational outcome]. *Vy'sshee obrazovanie segodnya*, 2003, no. 5, pp. 34-42. (In Russian)

9. **Baskara, F. X. Conceptualizing Digital Literacy for the AI Era: A Framework for Preparing Students in an AI-Driven World.** *Data and Metadata*, 2025, no. 4, art. 530, pp. 1-13. DOI: 10.56294/dm2025530.

10. **Rial Costa M., Rial Costa S., Dafonte Pérez S., Rial Domínguez T., Dafonte Rodríguez L. The new social gap of the 21st century Digital illiteracy.** *International Journal of Recent Advances in Multidisciplinary Research*, 2024, vol. 11, no. 11, pp. 10460–10466. DOI: 10.56294/dm2025530.

11. **Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes.** Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2022, 183 p. DOI: 10.2760/115376.

12. **Odede I. Models for teaching information literacy: A comparative review of the top six models.** *South African Journal of Information Studies*, 2020, vol. 38, no. 2, pp. 1–19. DOI: 10.25159/2663-659X/7254.

Жіберілген күні: 25 маусым 2026 ж. **Қабылданған күні:** 10 шілде 2026 ж.
Жарияланған күні: 30 қыркүйек 2026 ж.

Авторлар туралы мәліметтер:

Ырымбаева Нургуль Алдажаровна – Педагогика және психология кафедрасының оқытушысы, PhD, Астана халықаралық университеті, Қазақстан Республикасы, 010000 Астана қ., Қабанбай батыр даңғ, 8; e-mail: nurgul.a@internet.ru.

Серикбаева Нургуль Бейсембековна – педагогика және психология кафедрасы қауымдастырылған профессорының м.а., PhD, Шәкәрім университет, Қазақстан Республикасы, 071410 Семей қ., Глинка көш., 20 А; e-mail: nurgul.sgpi@mail.ru.

Сулейменова Жансая Токтаровна – Педагогика және психология білім беру бағдарламасының аға оқытушысы, PhD, М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті, Қазақстан Республикасы, 090000 Орал қ., Н.Назарбаев даңғ, 162; e-mail: Zhansaya_toktarovna@mail.ru.*

Ахтанова Салтанат Кубейбековна – педагогика ғылымдарының кандидаты, педагогика кафедрасының доцент м.а., Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, 10000 Астана қ., Сәтбаев көш, 2; e-mail: akhtanova_sk@enu.kz.

Ырымбаева Нургуль Алдажаровна – преподаватель кафедры педагогики и психологии, PhD, Международный университет Астана, Республика Казахстан, 010000 г. Астана, проспект Кабанбай батыра 8, e-mail: nurgul.a@internet.ru.

Серикбаева Нургуль Бейсембековна – PhD, и.о. ассоциированного профессора кафедры педагогики и психологии, Шәкәрім университет, Республика Казахстан, 071410 г. Семей, ул. Глинки 20 А, e-mail: nurgul.sgpi@mail.ru.

Сулейменова Жансая Токтаровна – старший преподаватель образовательной программы «Педагогика и психология», PhD, Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, Республика Казахстан, 090000 г. Уральск, проспект Н. Назарбаева, 162, e-mail: Zhansaya_toktarovna@mail.ru.*

Ахтанова Салтанат Кубейбековна – кандидат педагогических наук, и.о. доцента кафедры педагогики, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, 10000 г. Астана, ул. Сатпаева, 2, e-mail: akhtanova_sk@enu.kz.

Yrymbayeva Nurgul Aldazharovna – Lecturer, Department of pedagogy and psychology, PhD, Astana International University, Republic of Kazakhstan, 010000, Astana, 8 Kabanbai Batyr Ave., e-mail: nurgul.a@internet.ru.

Serikbayeva Nurgul Beissembekovna – PhD, acting Associate Professor, Department of pedagogy and psychology, Shakarim University, Republic of Kazakhstan, 071410, Semey, 20A Glinka Str., e-mail: nurgul.sgpi@mail.ru.

Suleimenova Zhansaya Toktarovna – Senior Lecturer, "Pedagogy and Psychology" educational program, PhD, M. Utemisov West Kazakhstan University, Republic of Kazakhstan, 090000, Uralsk, 162 N. Nazarbayev Ave., e-mail: Zhansaya_toktarovna@mail.ru.*

Akhtanova Saltanat Kubeibekovna – Candidate of Pedagogical Sciences, acting Associate Professor, Department of pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, 10000, Astana, 2 Satpayev Str., e-mail: akhtanova_sk@enu.kz.

МАЗМҰНЫ – СОДЕРЖАНИЕ

АБДИРКЕНОВА А.К.*	ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНДА БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫҢ МЕДИАҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ	5
АБЕТАНОВ Д.Н.* ЖУМАТАЕВА Е.	КОРОТКИЕ ВИДЕО КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ	14
ABYKENOVA D.B. ABILDINOVA G.M. ZHANAIDAROV B.B. KULTENOVA M.T.*	FUTURE TEACHERS' ENTREPRENEURIAL INTENTIONS IN EDUCATION: BARRIERS AND OPPORTUNITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE	22
ARYNBAYEVA D.Zh.* YUJEL GELISHLI KHALIKOVA N.S.	GAMIFICATION IN PHRASEOLOGY PEDAGOGY: AN ETHNOLINGUISTIC APPROACH TO UNIVERSITY TEACHING	29
БЕГЕЖАНОВА Р.К.* ЖИЕНБАЕВА Н.Б.	ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ТҰРМЫСТЫҚ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУДА ИММЕРСИВТІ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ: ҚАЗІРГІ ЗЕРТТЕУЛЕРГЕ ШОЛУ	39
ГАЛЫМЖАНОВА З.Т.* БАЙТАНАСОВА Қ.М.	ЖОО-ДА МЕМУАРЛЫҚ РОМАНДАРДЫ ОҚЫТУ АРҚЫЛЫ ТҰЛҒАНЫ ДАМЫТУ МҮМКІНДІКТЕРІ: ӘДІСТЕМЕЛІК-ТӘЖІРИБЕЛІК АСПЕКТ	47
ZHAKSYLYK N.N. RAMANKULOV Sh.Zh.* KATBAYEVA M. ANAS B.	STEM-BASED TEACHING IN PHYSICS AND ITS IMPACT ON STUDENTS' RESEARCH ABILITIES	58
ZHANATBEKOVA N.Zh. ABDULAYEVA A.B.*	DIDACTIC INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PHYSICS TEACHER EDUCATION	68
ZHUBAKOVA S.S.* ABDULLOZADA Z.	EXPLORING ENVIRONMENTAL EDUCATION AMONG UNIVERSITY STUDENTS IN KAZAKHSTAN AND TAJIKISTAN: FINDINGS FROM A PILOT STUDY	76
ZHUMATAYEVA Z.N. MAMETKARIM Zh.M.* DOSANOVA A.M. ALTYBAYEVA A.B.	DIALOGIC PRACTICE WITH CHATGPT: ENHANCING SPEAKING SKILLS OF PRE-SERVICE TEACHERS THROUGH AI-MEDIATED INTERACTION	86
ЖҮЗЕЕВ С.Ә.* ӘБІКЕНОВ Ж.О. ЖАЙЛАУОВА М.К.	БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫНДАҒЫ ГЕНДЕРЛІК РӨЛДЕР РЕПРЕЗЕНТАЦИЯСЫН ҚАБЫЛДАУ: ОҚЫТУШЫЛАР МЕН СТУДЕНТТЕРДІҢ КӨЗҚАРАСТАРЫН ЭМПИРИКАЛЫҚ ТАЛДАУ	95
ZULPYKHAR Zh.E. SERIKBAYEVA A.R.* SIROJIDDINOVA I.M.	FEATURES OF THE PEDAGOGICAL IMPLEMENTATION OF THE COURSE "NETWORK TECHNOLOGIES" AND ITS IMPACT ON STUDENTS OF NAZARBAYEV INTELLECTUAL SCHOOL OF ASTANA	106
КАЙЫРБАЕВА Ж.К.* РАХМЕТОВА Р.С.	ОҚУШЫНЫҢ СӨЗСАПТАМЫН ДАМЫТУДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК МӘНІ	117
КАЛИМОВА А.Д.* ЖЕКИБАЕВА Б.А. ЖАПАРОВА Б.М. БАЛАБЕКОВ К.А.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТОВ КАЗАХСТАНА И ФИНЛЯНДИИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ	129

КОЙШЫБЕКОВА А.К. КАСТЕЕВА Г.Д.* ШАГАТАЕВА З.Е. КОШКИНБАЕВА Н.Р.	ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ РЕФЛЕКСИЯЛЫҚ, КОММУНИКАТИВТІК ЖӘНЕ ЗЕРТТЕУШІЛІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІН ДАМЫТУ	140
KOSHZHANOVA G.A. SHIRINBAYEVA G. K.* AKHMADIYAROVA G.S. ATEMKULOVA N.O.	AN EMPIRICAL STUDY OF PECULIARITIES OF THE PEDAGOGICAL IMAGE FORMATION OF FUTURE SPECIAL EDUCATION TEACHERS	151
КУЛТАНОВ Д.Т.* ТӨЛЕГЕНҰЛЫ Н. ЖУМЕКЕНОВА Д.Е.	ЕРЕКШЕ БІЛІМ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНА БОЧЧА НЕГІЗІНДЕГІ БЕЙІМДІК ДЕНЕ ТӘРБИЕСІНІҢ ӘДІСТЕМЕСІ: ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ МЕН ПРАКТИКАЛЫҚ ҚОЛДАНУ	161
НУГМАНОВА А.А.* ЖУСУПБЕКОВА Н.С.. ОГОРОДНИК В.Э. ДӘУЛЕТБАЙ Ж.А.	ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА БОЛАШАҚ ХИМИЯ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ КӘСІБИ ДАЯРЛЫҒЫН КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЯЛАР АРҚЫЛЫ МОДЕЛЬДЕУ	172
РАМАЗАНОВА А.С.* ЖУМАБЕКОВА Б.К. МАРЗО Р.Р. КАБДОЛОВА Г.К.	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОДАРЁННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ ONE HEALTH	184
САҚУЛОВА А.Б.* КАЛЫКБАЕВА А.Ж. БОРАНБАЕВА А.Р. ТАНАБАЕВА Г.Т.	ҚАЗАҚ ХАЛЫҚ ЕРТЕГІЛЕРІ АРҚЫЛЫ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ДИАЛОГТІК СӨЙЛЕУІН ДАМЫТУ	194
СӘДІБЕКОВ А.К.* ДҮЙСЕМБЕКОВА З.М. САДЫКОВА А.Д. АБИДЕН А.Н.	КӨНЕ ТҮРІК (ТҮРКІ) ТІЛІНДЕГІ ДАУЫССЫЗ ДЫБЫСТАРДЫҢ ЖУАН-ЖІҢІШКЕ ГРАФЕМАЛАРЫН ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ОҚЫТУДЫҢ ИНТЕРБЕЛСЕНДІ ӘДІСТЕРІ	208
SPATAY A.O. MENDIKULOVA J.A.* MAULENBERDIEVA G.B. KUZEMBAYEVA A.O.	THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE HERITAGE OF TURKIC THINKERS IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL PERSONALITY OF PRE-SERVICE TEACHERS	221
TAZHITOVA G.Z. KURMANAYEVA D.K.* TUSSUPOVA G.K. IBRAGIMOVA K.Ye.	THE IMPORTANCE OF ENRICHING UNIVERSITY TEACHING CONTENT WITH REGIONAL MATERIALS	233
TEMIRGALINOVA A.K.* AUBAKIROVA R.Zh.	COMMUNICATIVE AND ETHNOPEDAGOGICAL TRAINING OF STUDENTS AS A MEANS OF ENHANCING THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE	243
TULEUBAYEV Zh.Z. DUKOMBAIEV A.T.* MASLOV KH.B.	NAURYZ AS A MEANS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION AND THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY	253
УРУНБАСАРОВА Э.А. НУРАХАНОВА Э.М.*. УТЕГЕНОВА А.А. КУДАЙБЕРГЕНОВА Б.И.	СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ПОЛИЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	260
FANG Y. KALIMOLDAYEVA A.K.* ABILMAZHINOVA O.S. LI E.D.	COGNITIVE DEVELOPMENT OF FUTURE EDUCATORS IN AN INTERNATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: A COMPARATIVE ANALYSIS OF KAZAKHSTAN AND CHINA	270

ШАКЕНОВА М.Ж.* АЛПЫСБАЙ Ә.Р. ӘБСАДЫҚ А.А.	МОНОТІЛДІ БАЛАНЫҢ ПАЙДА БОЛМАУ СЕБЕПТЕРІ МЕН ШЕШУ ЖОЛДАРЫ	279
ШОКУБАЕВА З.Ж. ПОПАНДОПУЛО А.С. КСЕМБАЕВА С.К. АНТИКЕЕВА С.К.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КАРЬЕРНОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА	289
ЫРЫМБАЕВА Н.А. СЕРИКБАЕВА Н.Б. СУЛЕЙМЕНОВА Ж.Т.* АХТАНОВА С.К.	АҚПАРАТТЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІК ЦИФРЛЫҚ ДӘУІРДЕГІ НЕГІЗГІ ДАҒДЫ РЕТІНДЕ	301

Утверждены гл. редактором

Правила для авторов многопрофильного научного журнала
«*3i: intellect, idea, innovation – интеллект, идея, инновация*»

Редакция журнала просит авторов ознакомиться с правилами (редакционной политикой журнала, содержащей общую информацию о журнале, процедуру рассмотрения статей, рецензирования, руководство для авторов, публикационную этику) и придерживаться их при подготовке работ, направляемых в журнал. Отклонение от установленных правил задерживает публикацию статьи.

Отправление статьи в редакцию означает согласие автора (авторов) на право Издателя, Костанайского регионального университета имени Ахмет Байтұрсынұлы, издания статьи в журнале и переиздания ее на любом иностранном языке.

Статьи и другие материалы, направляемые для публикации в журнале «3i: intellect, idea, innovation – интеллект, идея, инновация», через личный кабинет на сайте, должны соответствовать условиям и быть оформлены в соответствии с требованиями, отраженными в данном руководстве.

Word-файлы (1997-2003) работы подаются в редакцию (через систему подачи статей в режиме онлайн). Авторы должны представить 3 документа: сопроводительное письмо и две версии рукописи. Одна из них не должна содержать информацию об авторах (ФИО, место работы, сведения об авторах), названием файла служит тема статьи, так как анонимизированный текст необходим для двойного слепого рецензирования (**Например: 1. Иванов_3i_ветеринарные; 2. Результаты клинических, гематологических и иммунологических коров в разные периоды лактации**). Автор (ы) также должен предоставить **3. Сопроводительное письмо** (шаблон сопроводительного письма также прилагается в системе).

Редакционная коллегия **осуществляет** проверку статей на % оригинальности по лицензированной системе проверки на антиплагиат **Strikeplagiarism.com** и отклонения статей, не соответствующих требованиям, в том числе оформлению, **без объяснения причин**.

Условия для размещения статьи в журнале:

- **аннотация и название статьи *<u>на трех языках</u>*** (казахский, русский и английский), **первая – на языке статьи,** в аннотации должны быть отражены следующие моменты: актуальность, цель, задачи, суть научного исследования, описание научной и практической значимости работы, краткое описание методов и методологии исследования, основные результаты и выводы исследовательской работы, ценность проведенного исследования (внесенный вклад данной работы в соответствующую область знаний), а так же практическое значение итогов работы. Следует избегать предложений, идентичных предложениям из текста статьи, символов, ссылок на литературу, рисунков и таблиц, веб-ссылок и электронных писем**;**

- в содержании статьи должны быть **обзоры научных трудов отечественных и зарубежных исследователей** по аналогичной проблеме. Качество и количество источников, на которые ссылаются, указывают на актуальность статьи. Поэтому авторам рекомендуется придерживаться следующих инструкций:

- все ссылки должны содержать библиографические данные на английском языке; **не менее 20% ссылок** должны быть проиндексированы в Scopus и (или) Web of Science за последние 10 лет;

- допустимое количество публикаций авторов и соавторов статьи в списке литературы не должно превышать **10% от общего** числа;

- в списке литературы должно быть **не менее 30% источников** не старше **5 лет**);

- **основной текст статьи должен содержать:** введение (в котором отражены актуальность, постановка цели, определены задачи, показана степень изученности), материалы и методы исследования, результаты, обсуждение и заключение/выводы;

- объем статьи **от 6 до 12 стр.;**

- **оплата производится ТОЛЬКО ПОСЛЕ ПРИНЯТИЯ статьи для публикации;**

- электронная версия сканированных копий квитанций принимаются **только** по электронному адресу: 3i_kru@mail.ru.

Соавторство предполагает **не более 4 авторов**.

Все поступившие **статьи отправляются в очередь на рассмотрение (в среднем 6-9 месяцев)**.

***Порядок расположения структурных элементов статьи*:**

- статья должна содержать **УДК**, **МРНТИ https://grnti.ru/- первая строка, слева;**

- **каждая статья, принятая к публикации, автоматически получает DOI;**

- заголовок статьи **(прописными буквами, полужирным шрифтом),** ФИО автора (фамилия полностью и инициалы) (**не более 4-х авторов),** его ученая степень, звание, место работы (должность, название предприятия, организации, учреждения, город, страна) и набранная **курсивом аннотация и ключевые слова (5-7 слов) располагаются перед текстом статьи на 3-х языках.**

Если в названии организации **явно не указан город**, то через запятую после названия организации указывается город и страна.

Если статья подготовлена несколькими авторами, их данные указываются **в порядке значимости вклада** каждого автора в статью.

Звездочкой обозначается автор-корреспондент (*), который **регистрируется на сайте** и прикрепляет все 3 документа.

Объем аннотации – 150-250 слов (не должен быть меньше или превышать на любом языке), (курсивом, обычным шрифтом);

- таблицы, рисунки необходимо располагать **после упоминания**. С каждой иллюстрацией должна следовать **надпись.** Рисунки должны быть четкими, чистыми, не сканированными. Рисунки, графики должны быть представлены в одном из стандартных форматов: PS, PDF, TIFF, GIF, JPEG, BMP, PCX. Точечные рисунки необходимо выполнять с разрешением 600 dpi. На рисунках должны быть ясно переданы все детали;

- в статье нумеруются лишь те формулы, на которые по тексту есть ссылки;

- все аббревиатуры и сокращения, за исключением заведомо общеизвестных, должны быть расшифрованы при первом употреблении в тексте.

- текст в формате **Microsoft Word 97-2003**. Формат листа А4 (297х 210 мм). Все поля – 2 см. Страницы в электронной версии не нумеруются. Шрифт: **Arial**. Размер символа – **10 pt**. Текст должен быть отформатирован по ширине без переносов, отступ в начале абзаца – **1 см**. Межстрочный интервал – **одинарный**. Заголовок статьи форматируется по центру. **В тексте статьи не должна использоваться автоматическая нумерация**;

- список использованных при подготовке статьи информационных источников располагается в конце статьи. Перечисление источников дается строго в порядке ссылок на них в статье. Номер ссылки в тексте статьи оформляется в квадратных скобках, **например** – **[1, с.13]**. Список литературы оформляется в соответствии с **ГОСТ 7.1 – 2003** «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления»;

- литература на языке статьи (кроме англ.) и **в латинской транслитерации;**

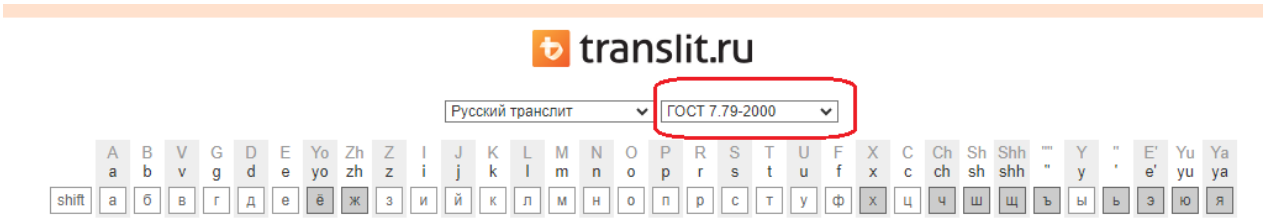
- **если статья на англ. языке,** то только источники на русском и казахском языке даются в латинской транслитерации (REFERENCES)**;**

- **если статья на каз.яз.,** то список дается на каз.яз и в латинской транслитерации;

Обратите внимание, что при составлении списка литературы на английском языке (Reference) недопустимо применение стандартов ГОСТ. Применяемые в этих ГОСТах знаки (// – двойной слеш, тире) не воспринимаются зарубежными системами.

Для составления **Reference** рекомендуется пользоваться программой для автоматического составления списка литературы на английском языке – Mendeley (ссылка для скачивания: https://www.mendeley.com/download-reference-manager/windows). Стиль оформления ссылок в списке: *Vancouver Style*.

Транслитерация приводится с использованием онлайн переводчика по ссылке https://translit.ru/ru. Стандарт транслитерации ГОСТ 7.79-2000.



Данный онлайн переводчик не проводит транслитерацию специфических букв казахского алфавита. Здесь авторы после транслитерации казахского текста должны провести корректировку, руководствуясь следующими правилами:

ә	ғ	ң	ө	ұ	ү	қ	і
a	g	n	o	u	u	k	i

Примеры оформления вариантов списка ссылок References см. в Приложении на сайте.

- сведения об авторе (ах) **на русском, казахском и английском языках**: фамилия, имя, отчество (**полностью**), ученая степень, ученое звание, должность, место работы (место учебы или соискательство), **контактные телефоны (мобильные), e-mail**, полный почтовый адрес (край или область, **индекс**, район или город, улица, дом, квартира).

ПРИ НЕСОБЛЮДЕНИИ ХОТЯ БЫ ОДНОГО ИЗ ЭТИХ ТРЕБОВАНИЙ СТАТЬЯ НЕ ПРИНИМАЕТСЯ К РАССМОТРЕНИЮ.

Только после положительного решения о принятии статьи к публикации осуществляется оплата авторского вознаграждения. Авторы оплачивают авторский взнос самостоятельно или за счет грантов, аффилированных организаций и т.п.

Стоимость одной публикации составляет:

1. Иностранные авторы (без соавторов из РК) – бесплатно
2. Авторы с индексом Хирша более 10 – бесплатно
3. Для сотрудников КРУ имени Ахмет Байтұрсынұлы – **20000** (двадцать тысяч) тенге и **10000** (десять тысяч) тенге, если раздел не включен в перечень изданий КОКСНВО
4. Для сторонних авторов – **40000** (сорок тысяч) тенге для физических лиц и **20000** (двадцать тысяч) тенге, если раздел не включен в перечень изданий КОКСНВО;
   – **50000** (пятьдесят тысяч) без НДС для юридических лиц

Наши реквизиты:

- Получатель: Некоммерческое акционерное общество «Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы»
- Почтовый адрес: 110000, Республика Казахстан, Костанайская обл.,
  г. Костанай, ул. Ахмета Байтурсынова, 47, корпус 1
  тел/факс 8 (7142) 51-11-45
  Банковские реквизиты:
  БИН: 200740006481
  АО "Банк Центр Кредит"
  БИК: KCJBKZKX
  ИИК: KZ398562203108711441
  КБЕ: 16

Контакты:

- 110000, г. Костанай, ул. Ахмета Байтурсынова, 47, корпус 1, каб. 213
  КРУ имени Ахмета Байтұрсынұлы, редакционно-издательский отдел
  E-mail: 3i_kru@mail.ru

Оплата статей также осуществляется через приложение Kaspi.kz.
Вы должны выбрать платежи, затем выбрать категорию образования и ввести название университета. Далее в строке ФАКУЛЬТЕТ необходимо заполнить «оплата за статью в журнале «3i»; в строке КУРС указать номер журнала, в котором будет опубликована статья (например, «1 2026»); в строке ИМЯ СТУДЕНТА указать имя автора (авторов); в строке ID СТУДЕНТА должен быть указан ID плательщика (имя держателя карты, через которую производится оплата); в строке ИМЯ ПЛАТЕЛЬЩИКА должно быть указано имя держателя карты, через которую производится платеж.

Журнал Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университетінің редакциялық-баспа бөлімінде басқармасында теріліп, беттелді
Корректорлар: Б. Сыздыкова, Т. Цай, А. Симонова
Компьютерлік беттеу: С. Красикова, И. Милокумова

Мекен-жайымыз: 110000, Қостанай қ., Байтұрсынов 47, 213 каб.
Тел/факс: 8 (7142) 55-85-96
E-mail: 3i_kru@mail.ru
Қыркүйек 2026 ж. басуға берілді.
Пішімі 60х84/8. Таралымы 300
Қыркүйек 2026 ж. Тапсырыс № 0201

Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университетіндегі редакциялық-баспа бөлімінде басылған
Қостанай қ., Байтұрсынов 47

Журнал набран и сверстан в редакционно-издательском отделе Костанайского регионального университета имени Ахмет Байтұрсынұлы
Корректоры: Б. Сыздыкова, Т. Цай, А. Симонова
Компьютерная верстка: С. Красикова, И. Милокумова

Наш адрес: 110000, г. Костанай, Байтурсынова 47, каб.213
Тел/факс: 8 (7142) 55-85-96
E-mail: 3i_kru@mail.ru
Подписано в печать сентябрь 2026 г.
Формат 60х84/8. Тираж 300 экз.
Сентябрь 2026. Заказ № 0201

Отпечатано в редакционно-издательском отделе Костанайского регионального университета имени Ахмет Байтұрсынұлы
г. Костанай, ул. Байтурсынова 47