

СВЯЗЬ ФАСИЛИТАЦИИ И ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С ВОСПРИНИМАЕМОЙ ГОТОВНОСТЬЮ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Жумагулова^{*1} , *Л.С. Байманова*² , *Л.Н. Навий*³ ,
*Б.С. Байманова*⁴ 

^{1,2,3,4} Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, Кокшетау, Казахстан

E-mail: ^{*1}rinju@bk.ru, ²ljasat@mail.ru, ³liza281073@mail.ru,
⁴bbaymanova70@mail.ru

Аннотация. В условиях модернизации высшего образования Республики Казахстан возрастает значение исследовательской подготовки педагогов и готовности студентов к исследовательской деятельности. Цель исследования заключалась в изучении связей фасилитации и групповой работы с воспринимаемой готовностью к исследовательской деятельности, а также в проверке опосредующей роли автономии и навыков академического письма. В исследовании приняли участие 164 студента программы «Иностранный язык: два иностранных языка». Исследование имело кросс-секционный дизайн и основывалось на самооценках студентов. Для анализа использовались иерархический регрессионный анализ и структурное моделирование (SEM). Результаты показали, что фасилитация и групповая работа положительно связаны с воспринимаемой готовностью и объясняют 28% её дисперсии. Фасилитация имела косвенные связи с готовностью через автономию и навыки академического письма. Для групповой работы косвенный путь выявлен через навыки академического письма, тогда как путь через автономию не подтвердился. При учёте медиаторов прямые связи фасилитации и групповой работы с готовностью не были значимыми. Выраженная связь выявлена для навыков академического письма. Результаты учитываются при организации исследовательской подготовки студентов.

Ключевые слова: фасилитация, групповая работа, автономия, навыки академического письма, готовность к исследовательской деятельности, студент, будущий учитель.

Введение

В контексте новых трендов социально-экономического развития казахстанского общества происходит переосмысление традиционного взгляда на подготовку современных педагогических кадров. Новая парадигма образования ориентирует педагогическое сообщество на развитие наукоориентированной практики (Таубаева, 2016). Данное направление находит своё подтверждение в ряде стратегических документов Республики Казахстан, таких как Стратегия «Казахстан-2050», Концепция развития высшего образования и науки, Государственный общеобязательный стандарт высшего и послевузовского образования, где подчёркивается необходимость интеграции образования и науки.

В связи с этим возрастает потребность в педагогах, способных не только самостоятельно проводить исследования педагогического процесса, но и руководить проектной и исследовательской деятельностью обучающихся, а также распространять исследовательский опыт в профессиональном сообществе. По мнению Cochran-Smith и Lytle (2007), педагог, который занимается исследованиями, способен по-новому взглянуть на свою деятельность, учебные материалы и глубже изучить процессы, происходящие в классе. В более широкой перспективе педагогические исследования могут влиять на образовательную политику и педагогические дискуссии в целом (Неро, 2023).

Поэтому ещё в период обучения в вузе будущим педагогам необходимо осваивать методологию научного исследования, социальные и культурные нормы взаимодействия в академическом сообществе и приобретать опыт участия в исследовательской деятельности как в рамках учебных дисциплин, так и в исследовательских проектах. Участие в таких проектах представляет собой сложную задачу, требующую различных исследовательских умений, включая способность взаимодействовать в команде, самостоятельно работать с научными источниками и создавать академические тексты. Развитие данных умений связано в том числе и с характеристиками образовательной среды. В такой среде преподаватель может выполнять фасилитирующую функцию, обеспечивая педагогическое сопровождение и поддержку самостоятельности студентов, тогда как совместная деятельность создаёт пространство для взаимодействия, обмена идеями и включения обучающихся в академическое сообщество (Филь, 2017).

В современной научной литературе готовность студентов к исследовательской деятельности (ИД) трактуется как многокомпонентное личностно-профессиональное образование, включающее мотивационные, когнитивные и деятельностные характеристики (Чикова, 2014; Сыздыкбаева, 2016; Барсай, Таубаева, 2020; Кораблина, Андреева, 2020). С близких позиций Вайманова и соавторы (2026) связывают готовность студентов к ИД с мотивацией, методологическими знаниями и умениями, необходимыми для выполнения исследовательских задач.

Такое понимание согласуется с общепсихологической трактовкой готовности. Санжаева (2016) определяет психологическую готовность как интегральную характеристику личности и выделяет в её структуре мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой и оценочный компоненты. Особое место автор отводит мотивационному компоненту, рассматривая его как стержневое образование, определяющее направленность деятельности.

В настоящем исследовании внимание сосредоточено на воспринимаемой готовности студентов к исследовательской деятельности, понимаемой как субъективная оценка собственной способности выполнять основные исследовательские задачи. В данном случае речь идёт о самооценочном аспекте готовности, отражающем уверенность студентов в возможности осуществлять исследовательские действия. Такое понимание соотносится с рассмотренными выше подходами к пониманию готовности как многокомпонентного

интегративного образования (Санжаева, 2016; Кораблина, Андреева, 2020; Барсай, Таубаева, 2020).

Эмпирические исследования связывают готовность студентов к исследовательской деятельности с уровнем исследовательских знаний обучающихся, опытом участия в ИД, исследовательской мотивацией и самооэффективностью, а также воспринимаемыми барьерами к участию в исследованиях (Baidoo, Tetteh, 2024; Lőrincz, Csernicskó, 2026). В научной литературе также исследуется роль характеристик образовательной среды и индивидуальных ресурсов обучающихся, включая автономию, навыки академического письма и взаимодействие с преподавателями и сверстниками (van Blankenstein и др., 2019; Qureshi и др., 2021). Однако остаётся недостаточно изученным, в какой мере фасилитация и групповая работа связаны с воспринимаемой готовностью будущих учителей к исследовательской деятельности и какую роль в этих связях могут играть автономия и навыки академического письма. Уточнение этих связей может способствовать более обоснованному проектированию исследовательской подготовки будущих педагогов и определению условий образовательной среды, которые целесообразно учитывать при её организации.

Целью данного исследования является изучение связи фасилитации и групповой работы с воспринимаемой готовностью студентов к исследовательской деятельности и проверка опосредующей роли автономии и навыков академического письма в этих связях.

Задачи исследования: оценить связи фасилитации и групповой работы с воспринимаемой готовностью к исследовательской деятельности; проверить, выступают ли автономия и навыки академического письма медиаторами этих связей.

Обзор литературы

Анализ научной литературы даёт основания предполагать, что воспринимаемая готовность студентов к ИД может быть связана как с индивидуальными ресурсами студентов, автономией и навыками академического письма, так и с характеристиками образовательной среды, в частности фасилитацией и групповой работой.

В ряде исследований автономия рассматривается как способность студента самостоятельно планировать, организовывать и осуществлять исследовательскую деятельность (Zackariasson, Magnusson, 2024; Benson, 2011; Willison и др., 2018). В модели Research Skill Development Framework (Willison и др., 2018) степень автономии последовательно возрастает по мере перехода обучающегося от выполнения исследовательских заданий под руководством преподавателя к более самостоятельному исследовательскому действию. Таким образом, автономия является одним из индивидуальных ресурсов, связанных с готовностью студентов к самостоятельному осуществлению исследовательской деятельности.

Сходную позицию занимают Zackariasson и Magnusson (2024), подчёркивая, что переход студентов от выполнения относительно простых заданий (эссе, экзаменов) к подготовке выпускных квалификационных работ требует роста уровня автономии. Автономия при этом связана со способностью ориентироваться в академической культуре, принимать ответственность за содержание работы и самостоятельно принимать решения в процессе исследования.

Вместе с тем автономия не предполагает полной независимости от преподавателя. Gruhn (2021) подчёркивает, что автономное обучение не может быть искусственно навязано обучающимся извне. Развитие автономии связано с характером взаимодействия обучающегося и преподавателя, основанного на поддержке, сопровождении, диалоге и совместной рефлексии. Таким образом, автономия предполагает не отсутствие педагогической поддержки, а постепенное принятие студентом большей ответственности за собственную учебную и исследовательскую деятельность.

Другим индивидуальным ресурсом, потенциально связанным с готовностью к исследовательской деятельности, выступают навыки академического письма. Академическое письмо предполагает не только письменное оформление исследования, но и способность формулировать исследовательскую проблему, выстраивать аргументацию, критически работать с научными источниками, интерпретировать результаты и представлять их в соответствии с нормами академического дискурса.

В научной литературе академическое письмо рассматривается не только как совокупность технических навыков оформления текста, но и как процесс постепенной энкультурации студента в научный дискурс (Lea, Street, 1998; Sturm, Mezger, 2013). Yodico (2025) связывает навыки академического письма с подготовленностью студентов к исследовательской деятельности. Развитие навыков академического письма требует длительной и целенаправленной работы: от освоения базовой академической лексики и стратегий понимания научного текста до овладения специальной терминологией, жанровыми особенностями научного письма и умением адаптировать собственный текст к требованиям конкретного исследовательского задания (Zackariasson, Magnusson, 2024).

Развитие автономии и навыков академического письма происходит в определённом образовательном контексте. Одной из его характеристик выступает фасилитация, ориентированная на поддержку, коммуникацию, создание пространства для рефлексии и постепенную передачу ответственности студенту; другой – групповая работа, создающая возможности для обсуждения исследовательских решений, взаимной обратной связи, распределения ролей и аргументированной коммуникации (Gillies, 2023).

Mbombi и соавторы (2025) рассматривают фасилитацию готовности к исследовательской деятельности как процесс, включающий выявление исследовательских потребностей и факторов, затрудняющих продвижение исследования, с последующим предоставлением соответствующей поддержки и необходимых ресурсов. В студенто-центрированном обучении фасилитация проявляется через структурирование процесса обучения, своевременную обратную связь, уточняющие вопросы, стимулирование критического мышления и помощь в решении возникающих проблем (Burgess и др., 2020). Опираясь на гуманистический подход Rogers, Heim описывает фасилитирующую позицию преподавателя как создание условий, при которых обучающийся сохраняет активную роль и принимает ответственность за собственное обучение, а предоставление студентам пространства для самостоятельного мышления рассматривается как один из существенных аспектов фасилитации (Heim, 2012).

Групповая работа, в свою очередь, создаёт условия для взаимодействия студентов в процессе выполнения исследовательских задач. В ходе такого взаимодействия обучающиеся получают возможность сопоставлять собственные гипотезы и выводы с позициями других участников, обсуждать альтернативные решения и аргументировать собственную исследовательскую позицию.

Значение совместной деятельности для исследовательского обучения рассматривается в ряде эмпирических исследований. Так, van Blankenstein и соавторы (2019) выявили связь позитивной социальной взаимозависимости студентов и организованного сотрудничества с их самоэффективностью и мотивацией к академическому письму. Вместе с тем результаты данного исследования показали, что не все предполагаемые эффекты совместной деятельности получили подтверждение, что указывает на необходимость дальнейшего изучения связи характеристик образовательной среды с индивидуальными ресурсами студентов. В исследовании French и соавторов (2026) групповая работа сочеталась с поэтапной разработкой исследовательского проекта, обсуждением гипотез и редактированием научного текста. Студенты и выпускники оценивали эти формы работы как значимые для их дальнейшего академического и профессионального развития.

Таким образом, рассмотренные исследования указывают на возможность как непосредственных, так и опосредованных связей фасилитации и групповой работы с воспринимаемой готовностью к исследовательской деятельности. Предполагаемыми медиаторами этих связей выступают автономия и навыки академического письма.

Исходя из представленного теоретического анализа, были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. В какой степени фасилитация и групповая работа связаны с воспринимаемой студентами готовностью к исследовательской деятельности?
2. Выступают ли автономия и навыки академического письма медиаторами этих связей?

Материалы и методы

Для ответа на исследовательские вопросы использовались результаты опроса студентов, проведённого с использованием онлайн-сервиса Google Forms. Анкета была разработана на двух языках: казахском и русском, чтобы обеспечить равный доступ, точность понимания вопросов и достоверность ответов для студентов с различными языками обучения. На первом этапе была проведена апробация анкеты в группе из 15 студентов. Это позволило уточнить формулировки вопросов и оценить время, необходимое для заполнения анкеты. На втором этапе ссылка на анкету была направлена через эдвайзеров студентам бакалавриата образовательной программы «Иностранный язык: два иностранных языка».

До прохождения опроса все участники получили полную информацию о цели исследования, соблюдении конфиденциальности данных, возможных рисках участия и правах участников. Участие в исследовании было добровольным. Перед заполнением анкеты респонденты подтверждали информированное согласие на участие.

На анкету откликнулись 173 обучающихся, из которых 9 человек не предоставили согласие на участие в исследовании. Таким образом, итоговую выборку составили 164 студента. Наибольшую долю выборки составили студенты 1-го курса обучения (38,4%), доля студентов 2-го курса составила 22,0%, 3-го курса – 11,6%, 4-го курса – 28,0%. Академическая успеваемость большинства респондентов находилась в диапазоне 70–89 баллов (58%), 40% обучающихся указали диапазон успеваемости 90–100 баллов и 2% – 50–69 баллов.

При разработке анкеты авторы опирались на теоретические положения, связанные с автономией обучающихся (Benson, 2011), академическим письмом (Lea и др., 1998), совместным обучением (Qureshi и др., 2021) и фасилитацией (Burgess и др., 2020). Данные концептуальные положения были использованы для операционализации исследуемых переменных и разработки соответствующих пунктов анкеты.

Для измерения основных переменных были сформированы пять шкал: «Готовность к исследовательской деятельности», «Групповая работа», «Фасилитация», «Автономия в обучении» и «Навыки академического письма». Утверждения оценивались по 5-балльной шкале Лайкерта от 1 = «Совершенно не согласен» до 5 = «Полностью согласен». Для шкалы «Готовность к исследовательской деятельности» использовались утверждения от 1 = «Совсем не уверен» до 5 = «Полностью уверен». Итоговые показатели по каждой шкале рассчитывались как среднее значение ответов по входящим в неё пунктам.

Внутренняя согласованность шкал оценивалась при помощи коэффициентов ω Макдональда и α Кронбаха. Все шкалы показали высокую внутреннюю согласованность. Значения ω находились в диапазоне от 0.88 до 0.93, а значения α – от 0.85 до 0.90. В таблице 1 представлены описания шкал с примерами пунктов и соответствующими показателями их надёжности.

Таблица 1. Основные характеристики и показатели надёжности использованных шкал

Шкалы	Кол-во пунктов	М	SD	ω	α	Примеры пунктов
Готовность к исследовательской деятельности	7	3.7	0.8	0.90	0.87	«Насколько вы уверены, что можете сформулировать чёткий исследовательский вопрос?»
Групповая работа	6	3.2	0.9	0.88	0.85	«Я работал(а) в группе над исследовательским проектом».
Фасилитация	4	4.1	0.9	0.93	0.90	«Преподаватель демонстрирует нам, как искать и оценивать источники».
Автономия в обучении	5	4.0	0.9	0.88	0.85	«Я ищу дополнительные источники информации без указания преподавателя».
Навыки академического письма	8	3.7	0.7	0.92	0.88	«В академическом письме я использую структуру и стиль, принятые в моей дисциплине».

Примечание. М – среднее значение; SD – стандартное отклонение; ω – коэффициент Макдональда; α – коэффициент Кронбаха.

Для проверки конструктивной валидности используемых шкал был проведён конфирматорный факторный анализ (CFA). Поскольку данные, полученные с помощью шкалы Лайкерта, относятся к порядковым, модель оценивалась с использованием эстиматора WLSMV (Weighted Least Squares Mean and Variance adjusted – метод взвешенных наименьших квадратов). Оценивались стандартизированные факторные нагрузки, показатели соответствия модели данным, а также показатели конвергентной и дискриминантной валидности. Результаты CFA представлены в разделе «Результаты и обсуждение».

Для ответа на первый исследовательский вопрос о связи фасилитации и групповой работы с воспринимаемой готовностью студентов к исследовательской деятельности был проведён иерархический множественный регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной выступал средний балл шкалы готовности студентов к исследовательской деятельности. Основными предикторами являлись фасилитация и групповая работа. Для контроля возможной связи курса обучения с готовностью в модель был включён курс обучения. Кроме того, в анализ были включены также автономия и навыки академического письма как переменные, связанные с готовностью студентов к исследовательской деятельности.

Перед проведением анализа проверялись линейность связей, гомоскедастичность,

характер распределения остатков, наличие потенциально влиятельных наблюдений и мультиколлинеарность. Значения VIF находились в диапазоне 1.31–1.63, а значения Tolerance превышали 0.60, что не указывает на наличие проблем мультиколлинеарности и позволяет одновременно включать рассматриваемые переменные в регрессионную модель. Визуальная диагностика остатков в целом подтверждала приемлемость линейной модели.

Для ответа на второй исследовательский вопрос о возможной опосредующей роли автономии и навыков академического письма был проведён медиаторный анализ в рамках структурного моделирования (SEM). В модели фасилитация и групповая работа рассматривались как латентные предикторы, автономия и навыки академического письма – как параллельные медиаторы, а воспринимаемая готовность к исследовательской деятельности – как латентная зависимая переменная. С учётом порядкового характера индикаторов модель оценивалась с использованием WLSMV. Соответствие структурной модели данным оценивалось по χ^2 , CFI, TLI, RMSEA и SRMR. Для косвенных эффектов рассчитывались 95%-ные доверительные интервалы методом Монте-Карло на основе 20 000 симуляций.

Статистический анализ проводился в среде R версии 4.4.3 (R Core Team, 2025). Для проведения CFA и SEM использовался пакет lavaan (Rosseel, 2012), для расчёта доверительных интервалов Монте-Карло – пакет semTools (Jorgensen и др., 2026).

Результаты и обсуждение

Пятифакторная CFA-модель продемонстрировала приемлемое соответствие данным: $\chi^2(395) = 918.17$, $p < .001$, CFI = 0.91, TLI = 0.90, RMSEA = 0.09 (90% ДИ [0.08, 0.10]), SRMR = 0.09. Все стандартизированные факторные нагрузки были статистически значимыми и находились в диапазоне 0.56–0.94. Значения AVE для пяти шкал составляли 0.57–0.79. Значения HTMT для всех пар шкал находились в диапазоне 0.16–0.80 и не превышали порогового значения 0.85 (Henseler и др., 2015). В совокупности полученные показатели указывают на приемлемую конвергентную и дискриминантную валидность.

Для ответа на первый исследовательский вопрос был проведён иерархический регрессионный анализ с последовательным построением трёх моделей. В первую модель были включены фасилитация и групповая работа как основные предикторы воспринимаемой готовности студентов к ИД. Во вторую модель был добавлен курс обучения как контрольная переменная для учёта его возможной связи с уровнем воспринимаемой готовности. В третью модель были введены автономия и навыки академического письма для оценки их дополнительного вклада в объяснение готовности студентов к ИД сверх уже включённых предикторов (табл. 2).

Таблица 2. Сравнение иерархических линейных регрессионных моделей, предсказывающих воспринимаемую готовность к исследовательской деятельности

Модель	Предикторы	AIC	BIC	R ²	ΔF (df ₁ , df ₂)	p
Модель 0	-	380.51	386.71	0.00	-	-
Модель 1	Фасилитация, групповая работа	330.61	343.01	0.28	54.80 (2, 161)	< .001***
Модель 2	Модель 1 + курс обучения	330.86	346.36	0.29	3.00 (1, 160)	.085

Модель 3	Модель 2 + автономия, навыки академического письма	241.78	263.48	0.60	60.35 (2, 158)	< .001***
----------	--	--------	--------	------	-------------------	-----------

Примечание. AIC - информационный критерий Акаике; BIC - байесовский информационный критерий; R^2 - коэффициент детерминации; ΔF - изменение F - критерия при добавлении нового блока предикторов по сравнению с предыдущей моделью. *** $p < .001$.

Результаты первой модели показали, что включение фасилитации и групповой работы улучшило модель по сравнению с исходной ($\Delta F(2, 161) = 54.80, p < .001$). Совместно эти предикторы объяснили 28% дисперсии воспринимаемой готовности к ИД ($R^2 = 0.28$). Совместное включение данных предикторов было статистически значимым, что указывает на связь более высокого уровня фасилитации и групповой работы с более высокой оценкой студентами собственной готовности к исследовательской деятельности.

Добавление курса обучения во вторую модель не привело к статистически значимому улучшению модели ($\Delta F(1, 160) = 3.00, p = .085$). Доля объяснённой дисперсии увеличилась лишь с 28% до 29%. Таким образом, учёт курса обучения существенно не изменил результаты модели.

На третьем этапе включение автономии и навыков академического письма статистически значимо улучшило модель ($\Delta F(2, 158) = 60.35, p < .001$), увеличив долю объяснённой дисперсии воспринимаемой готовности к ИД до 60% ($R^2 = 0.60$). Полученный результат показывает, что автономия и навыки академического письма вносят существенный дополнительный вклад в объяснение воспринимаемой готовности к ИД.

В таблице 3 представлены коэффициенты предикторов, включённых в итоговую регрессионную модель (Модель 3). Статистически значимые положительные связи с воспринимаемой готовностью к ИД были выявлены для автономии ($\beta = 0.31, p < .001$), навыков академического письма ($\beta = 0.51, p < .001$) и групповой работы ($\beta = 0.15, p = .016$). Связи фасилитации ($\beta = -0.01, p = .838$) и курса обучения ($\beta = -0.03, p = .603$) с воспринимаемой готовностью к ИД в итоговой модели статистически значимыми не были.

Таблица 3. Коэффициенты линейной регрессии в итоговой модели (Модель 3)

Предиктор	β	SE	t	p
Фасилитация	-0.01	0.06	-0.20	.838
Групповая работа	0.15	0.06	2.43	.016*
Курс обучения	-0.03	0.05	-0.52	.603
Автономия	0.31	0.06	5.22	< .001***
Навыки академического письма	0.51	0.06	7.96	< .001***

Примечание. β – стандартизированный коэффициент регрессии; SE – стандартная ошибка; t – значение t-статистики; * $p < .05$; *** $p < .001$.

Полученные результаты показывают, что после включения в модель автономии и навыков академического письма характер связей фасилитации и групповой работы с воспринимаемой готовностью к ИД изменился. В частности, коэффициент фасилитации перестал быть статистически значимым, тогда как групповая работа сохранила небольшой самостоятельный вклад. Автономия и навыки академического письма при этом были положительно связаны с воспринимаемой готовностью, причём наиболее выраженная связь наблюдалась для навыков академического письма. Такая картина может указывать

на возможную опосредующую роль автономии и навыков академического письма, однако сама по себе регрессионная модель не позволяет сделать вывод о медиации. Для непосредственной проверки предполагаемых опосредованных связей далее был проведён медиаторный анализ в рамках структурного моделирования.

В рамках второго исследовательского вопроса была оценена единая структурная модель, в которой автономия и навыки академического письма рассматривались как параллельные медиаторы связей фасилитации и групповой работы с воспринимаемой готовностью к ИД. Для структурной модели были получены следующие показатели соответствия данным: $\chi^2(395) = 918.17$, $p < .001$, CFI = 0.91, TLI = 0.90, RMSEA = 0.09, SRMR = 0.09. Полученные показатели указывают на приемлемое, хотя и не оптимальное соответствие структурной модели данным. Значения CFI и TLI соответствовали ориентировочному уровню 0.90. RMSEA и SRMR несколько превышали значения, рассматриваемые как свидетельство хорошего соответствия.

Результаты медиаторного анализа показали, что фасилитация положительно связана с автономией студентов ($\beta = 0.53$, $p < .001$), тогда как связь групповой работы с автономией оказалась статистически незначимой ($\beta = 0.05$, $p = .573$). В отношении навыков академического письма статистически значимые положительные связи были выявлены как для фасилитации ($\beta = 0.25$, $p < .001$), так и для групповой работы ($\beta = 0.50$, $p < .001$). В свою очередь, и автономия ($\beta = 0.34$, $p < .001$), и навыки академического письма ($\beta = 0.63$, $p < .001$) были положительно связаны с воспринимаемой готовностью к ИД, причём наиболее выраженная связь наблюдалась для навыков академического письма.

При одновременном учёте медиаторов прямые связи фасилитации ($\beta = -0.06$, $p = .309$) и групповой работы ($\beta = 0.07$, $p = .166$) с воспринимаемой готовностью к ИД статистически значимыми не были. Полученная структурная модель представлена на рисунке 1.

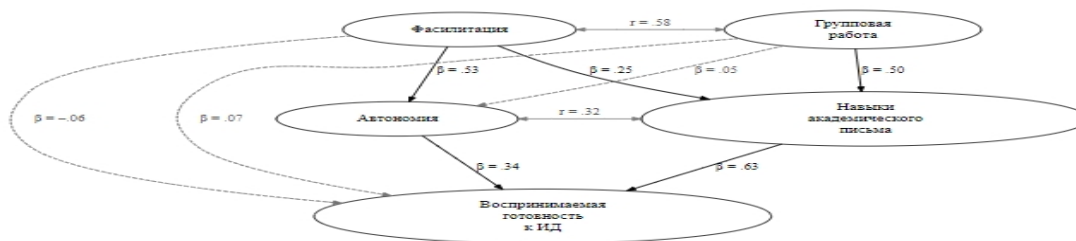


Рисунок 1. Структурная модель опосредованных связей фасилитации и групповой работы с воспринимаемой готовностью к ИД

Примечание. Сплошные однонаправленные линии – статистически значимые пути ($p < .05$), пунктирные однонаправленные – статистически незначимые пути ($p \geq .05$); двунаправленные линии – корреляции; β – стандартизированный коэффициент регрессии; r – стандартизированный коэффициент корреляции.

Анализ косвенных эффектов показал наличие статистически значимых косвенных связей фасилитации с воспринимаемой готовностью к ИД как через автономию ($\beta = 0.18$; 95% ДИ [0.09, 0.29]), так и через навыки академического письма ($\beta = 0.16$; 95% ДИ [0.09,

0.24]). Для групповой работы статистически значимой оказалась косвенная связь через навыки академического письма ($\beta = 0.31$; 95% ДИ [0.22, 0.42]), тогда как косвенная связь через автономию статистически значимой не являлась ($\beta = 0.02$; 95% ДИ [-0.04, 0.08]).

Полученные результаты свидетельствуют о разных паттернах косвенных связей фасилитации и групповой работы с воспринимаемой готовностью к ИД. Для фасилитации статистически значимыми оказались оба рассматриваемых косвенных пути: через автономию и навыки академического письма. Для групповой работы опосредующая связь была выявлена только через академическое письмо. Прямые связи фасилитации и групповой работы с воспринимаемой готовностью к ИД при одновременном учёте медиаторов статистически значимыми не являлись. Это позволяет предположить, что связь характеристик образовательной среды с воспринимаемой студентами собственной готовностью к ИД в значительной степени проявляется через индивидуальные характеристики и навыки, в частности автономию и навыки академического письма.

Заключение

Проведённое исследование было направлено на изучение связи фасилитации и групповой работы с воспринимаемой готовностью к осуществлению ИД, а также на проверку опосредующей роли автономии и навыков академического письма. Результаты показали, что фасилитация и групповая работа положительно связаны с воспринимаемой готовностью к ИД и совместно объясняют значимую долю её вариативности. При этом медиаторный анализ показал, что связь фасилитации с готовностью опосредуется как автономией, так и навыками академического письма. Для групповой работы значимый косвенный путь был выявлен через навыки академического письма.

В совокупности полученные результаты позволяют предположить, что связь характеристик образовательной среды с воспринимаемой студентами готовностью к осуществлению ИД носит преимущественно опосредованный характер и в значительной степени проявляется через индивидуальные ресурсы и навыки обучающихся. Это подчёркивает значимость такой организации исследовательской подготовки, при которой фасилитация и групповая работа сочетаются с заданиями и практиками, направленными на поддержку автономии студентов и развитие навыков академического письма.

Особое значение в контексте казахстанского высшего образования приобретает поддержка автономии студентов, поскольку, как отмечает Doebler (2025), автономия казахстанских студентов ещё не является устойчивым исходным ресурсом.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении представления о воспринимаемой готовности студентов к исследовательской деятельности как о характеристике, связанной одновременно с социально-педагогическими условиями образовательной среды и индивидуальными ресурсами обучающихся.

Практическая значимость исследования заключается в возможности учитывать выявленные связи при организации исследовательской подготовки будущих учителей иностранного языка. Ориентируясь на полученные результаты, целесообразно сочетать фасилитацию и групповую работу с заданиями, направленными на поддержку автономии и развитие навыков академического письма. В частности, в содержание исследовательской подготовки могут быть включены групповые исследовательские проекты, задания на самостоятельный поиск и анализ научных источников, формулирование и аргументацию исследовательских решений, интерпретацию результатов и их представление в академическом тексте.

Вместе с тем следует учитывать ограничения исследования. Поскольку все данные собраны в один момент времени, кросс-секционный дизайн не позволяет установить временную последовательность исследуемых связей и делать причинно-следственные

выводы. Использование лонгитюдного дизайна в дальнейших исследованиях позволило бы проследить динамику рассматриваемых характеристик и уточнить временную последовательность выявленных связей.

Несмотря на то, что метод WLSMV является подходящим для анализа порядковых переменных, объём выборки является относительно небольшим с учётом сложности оцениваемой модели. Это может ограничивать стабильность и точность полученных оценок. В дальнейших исследованиях целесообразно проверить воспроизводимость выявленных связей на более крупной выборке.

Все данные были собраны среди студентов одной образовательной программы «Иностранный язык: два иностранных языка» одного университета, что ограничивает возможность обобщения полученных результатов на студентов других направлений подготовки и образовательных контекстов.

Кроме того, все исследуемые характеристики оценивались на основании самоотчётов студентов в рамках единого опроса. Такой подход позволяет получить информацию о том, как студенты воспринимают собственную готовность к ИД, автономию, навыки академического письма, фасилитацию и групповую работу. Однако эти оценки не всегда в полной мере отражают фактическое поведение и объективный уровень соответствующих характеристик. На ответы могли влиять субъективная уверенность студентов и социальная желательность. К тому же использование одного источника данных и общего контекста измерения могло быть источником общей дисперсии метода и, соответственно, способствовать завышению или занижению оценки наблюдаемых связей между переменными (Podsakoff и др., 2003). Поэтому результаты следует интерпретировать прежде всего как показатели восприятия и самооценки студентов, а не как прямые объективные измерения исследуемых характеристик.

Перспективным направлением дальнейших исследований является использование данных из нескольких источников, включая оценки преподавателей. Это позволит сопоставить восприятие студентами образовательной среды с оценками преподавателей и уменьшить зависимость выводов от единственного источника данных.

Дополнительный интерес представляет изучение степени согласованности представлений преподавателей и студентов о фасилитации, групповой работе, поддержке самостоятельности и развитии навыков академического письма, а также связи этой согласованности с воспринимаемой готовностью студентов к ИД.

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов

Жумагулова Е.В. разработала концепцию исследования, осуществила поиск, отбор и систематизацию научных источников, провела их сравнительный анализ, обобщила результаты исследования и подготовила окончательный вариант рукописи;

Байманова Л.С. разработала дизайн исследования и инструментарий анкетирования, осуществила проверку достоверности данных, участвовала в методологическом сопровождении исследования и обсуждении полученных результатов;

Навий Л.Н. осуществила консультирование по методологическим вопросам, критическую редактуру текста и окончательное согласование содержания статьи;

Байманова Б.С. осуществила сбор, анализ и интерпретацию данных исследования.

Информация о финансировании

Данная статья выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан в рамках грантового финансирования научного проекта ИРН

АР26197733 «Формирование исследовательских компетенций через изучение коммуникационных стратегий для эффективного кросс-культурного взаимодействия в языковом пространстве Казахстана» (2025-2027 гг.), реализуемого в Кокшетауском университете им. Ш. Уалиханова.

Список литературы

Барсай, Б.Т., Таубаева, Ш.Т. (2020). Готовность педагога к научно-исследовательской деятельности. *Science and World*, 4(80), т. II, с. 16-19. Доступно по адресу: https://scienceph.ru/f/science_and_world_no_4_80_april_vol_ii.pdf#page=16 (дата обращения: 9 декабря 2025 г.).

Кораблина, Е.П., Андреева, И.Г. (2020) Психологическая готовность студентов к научно-исследовательской деятельности, или Какие они, студенты БелГАУ им. В.Я. Горина. *Психология человека в образовании*, 2(1), с. 44-56. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-1-44-56>

Санжаева, Р. Д. (2016). Готовность и её психологические механизмы. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*, (2), 3-12.

Сыздыкбаева, А.Д. (2016). *Формирование исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов*. Диссертация на соискание степени доктора философии (PhD). Алматы: Республика Казахстан. Доступно по адресу: <https://kaznpu.kz/docs/doc1/doc/asas1212.pdf> (дата обращения: 9 декабря 2025).

Таубаева, Ш.Т. (2016) *Исследовательская культура учителя: от теории к практике*. Алматы: Казах университеті. ISBN 978-601-04-2387-9.

Филь, Т.А. (2017) Фасилитация в системе высшего образования. *Международный научно-исследовательский журнал*, 7(61), ч. 2, с. 102-105. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.61.022>

Чикова, О.М. (2014) Психологическая готовность к учебной деятельности студентов-бакалавров вуза педагогической направленности, *Теория и практика общественного развития*, (18), сс. 202-204. Доступно по адресу: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-k-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-bakalavrov-vuza-pedagogicheskoy-napravlennosti> (Дата обращения: 01 декабря 2025 г.)

Baidoo, J., Tetteh, R. (2024). Preparedness of postgraduate students to conduct educational research: Insights from a Ghanaian public university. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(5), pp. 1729-1740. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.805127>

Baimanova, L., Gazdiyeva, B., Althonayan, A., Zhumagulova, Y., Kalzhanova, A. (2026). Research skills and academic literacy in multilingual higher education: The case of Kazakhstan. *Education Sciences*, 16(1), 21. <https://doi.org/10.3390/educsci16010021>

Benson, P. (2011) *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. 2nd edn. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>

Burgess, A., van Diggele, C., Roberts, C., Mellis, C. (2020). Team-based learning: design, facilitation and participation. *BMC Medical education*, 20(Suppl 2), 461. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02287-y>

Cochran-Smith, M., Lytle, S.L. (2007) 'Everything's ethics'. In: *An ethical approach to practitioner research: Dealing with issues and dilemmas in action research*. London: Routledge, pp. 24-41. Available at: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203939277-9/everything-ethics-practitioner-inquiry-university-culture-marilyn-cochran-smith-susan-lytle> (Accessed: 9 December 2025)

Doebler, R. (2025) A Social Practices Lens to Explore an Academic Foundation Programme in Kazakhstan. In: Bedeker, M. and Kerimkulova, A. (eds) *Exploring Academic Writing as Social Practice*. Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-032-01210-4_4

- French, M. B., Miliotis, H., Laposa, R., Andreopoulos, S., Zakala, C., Ghazisaeidi, S., Arnot, M. (2026). Promoting research readiness and broadening student understanding of and skills for biomedical careers. *Advances in Physiology Education*, 50(1), 39-48. <https://doi.org/10.1152/advan.00138.2025>
- Gillies, R.M. (2023) Using cooperative learning to enhance students' learning and engagement during inquiry-based science, *Education Sciences*, 13(12), p. 1242. <https://doi.org/10.3390/educsci13121242>
- Gruhn, A. (2021) *Doing Lernbegleitung: Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten). Dissertation, Universität Siegen, 2019. <https://doi.org/10.25656/01:23742>
- Heim, C. (2012) Tutorial facilitation in the humanities based on the tenets of Carl Rogers. *High Educ* 63, pp. 289–298. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9441-z>
- Henseler, J., Ringle, C.M., Sarstedt, M. (2015) A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *J. of the Acad. Mark. Sci.* 43, pp. 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hero, J.L. (2023) An assessment of the research skills and capabilities of senior high school teachers towards the development of research capacity building program, *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 15(3), pp. 207-213. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4638136 (Accessed: 10 December 2025)
- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., Rosseel, Y. (2026). *semTools: Useful tools for structural equation modeling* (R package version 0.5-9) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- Lea, M.R., Street, B.V. (1998) Student writing in higher education: An academic literacies approach, *Studies in Higher Education*, 23(2), pp. 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lőrincz, M., Csernicskó, I. (2026) Are students ready to undertake research?: Developing the Student research engagement readiness' scale. *Issues in Educational Research*, 36(1), pp. 161-185.
- Mbombi, M.O., James, S., Ricks, E. (2025) Developing a model to facilitate the preparedness of inexperienced research professionals for a joint research journey in nursing education institutions, *Curationis* 48(1), a2725. <https://doi.org/10.4102/curationis.v48i1.2725>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), pp. 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Qureshi, M.A., Khaskheli, A., Qureshi, J.A., Raza, S.A., Yousufi, S.Q. (2021) Factors affecting students' learning performance through collaborative learning and engagement, *Interactive Learning Environments*, 31(4), pp. 2371-2391. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1884886>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Sturm, A., Mezger, R. (2013) Wissenschaftliches Schreiben im Studium: Herausforderungen und Enkulturation, *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(3), pp. 358-363. <https://doi.org/10.25656/01:13856>
- van Blankenstein, F. M., Saab, N., van der Rijst, R. M., Danel, M. S., Bakker-van den Berg, A. S., van den Broek, P. W. (2019). How do self-efficacy beliefs for academic writing and collaboration and intrinsic motivation for academic writing and research develop during an undergraduate research project? *Educational Studies*, 45(2), pp. 209–225. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446326>

Willison, J., O'Regan, K., Kuhn, S. K. (2018). Researcher skill development framework (US English Edition). Available at: <https://commons.und.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=oers> (Accessed: 7 December 2025).

Yodico, R.C. (2025) Students' Readiness in Conducting Research: Basis for an Intervention Plan, *Communications on Applied Nonlinear Analysis*, 32(10s). Available at: <https://internationalpubs.com/index.php/cana/article/view/4915/2721> (Accessed: 7 December 2025).

Zackariasson, M., Magnusson, J. (2024) *Supervising Student Independence: A Research-based Approach to Academic Supervision in Practice*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-66371-0_3

Е.В. Жумагулова*¹, Л.С. Байманова², Л.Н. Навий³, Б.С. Байманова⁴

^{1,2,3,4}Шоқан Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті,
Көкшетау, Қазақстан

Фасилитация мен топтық жұмыстың зерттеу қызметіне қабылданатын дайындықпен байланысы

Аңдатпа. Қазақстан Республикасындағы жоғары білім беруді жаңғырту жағдайында болашақ педагогтердің зерттеушілік даярлығы мен студенттердің зерттеу қызметіне дайындығының маңызы артып келеді. Зерттеудің мақсаты фасилитация мен топтық жұмыстың студенттердің зерттеу қызметіне қабылданатын дайындығымен байланысын зерттеу, сондай-ақ автономия мен академиялық жазу дағдыларының осы байланыстардағы медиаторлық рөлін тексеру болды. Зерттеуге «Шетел тілі: екі шетел тілі» білім беру бағдарламасында оқитын 164 студент қатысты. Студенттердің өзіндік бағалауына негізделген көлденең зерттеу дизайны қолданылды. Байланыстарды талдау үшін иерархиялық регрессиялық талдау және құрылымдық теңдеулерді модельдеу (SEM) пайдаланылды. Нәтижелер фасилитация мен топтық жұмыстың қабылданатын дайындықпен оң байланыста екенін және оның дисперсиясының 28%-ын бірлесіп түсіндіретінін көрсетті. Фасилитацияның дайындықпен автономия және академиялық жазу дағдылары арқылы жанама байланыстары анықталды. Топтық жұмыс үшін жанама байланыс академиялық жазу дағдылары арқылы анықталды, ал автономия арқылы байланыс статистикалық тұрғыдан расталмады. Медиаторлар ескерілген кезде фасилитация мен топтық жұмыстың дайындықпен тікелей байланыстары статистикалық мәнді болмады. Ең айқын байланыс академиялық жазу дағдыларында байқалды. Нәтижелер студенттердің зерттеушілік даярлығын ұйымдастыруда ескерілуі мүмкін.

Түйін сөздер: фасилитация, топтық жұмыс, автономия, академиялық жазу дағдылары, зерттеу қызметіне дайындық, студент, болашақ мұғалім

Ye.V. Zhumagulova*¹, L.S. Baimanova², L.N. Naviy³, B.S. Baimanova⁴

^{1,2,3,4} *Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov,*
Kokshetau, Kazakhstan

The Relationship Between Facilitation, Group Work, and Perceived Readiness for Research Activities

Abstract. In the context of the modernization of higher education in the Republic of Kazakhstan, the importance of research training for future teachers and students' readiness

for research activities is increasing. The study aimed to examine the relationships between facilitation and group work and students' perceived readiness for research activities, as well as to test the mediating roles of autonomy and academic writing skills. The study involved 164 students enrolled in the "Foreign Language: Two Foreign Languages" educational program. A cross-sectional design based on students' self-reports was employed. Hierarchical regression analysis and structural equation modeling (SEM) were used to examine the relationships. The results showed that facilitation and group work were positively associated with perceived readiness and jointly explained 28% of its variance. Facilitation demonstrated indirect associations with readiness through autonomy and academic writing skills. For group work, an indirect pathway was identified through academic writing skills, whereas the pathway through autonomy was not confirmed. After accounting for the mediators, the direct associations of facilitation and group work with readiness were not significant. The strongest association was found for academic writing skills. The findings may inform the organization of research training for students.

Keywords: facilitation, group work, autonomy, academic writing skills, readiness for research activities, student, pre-service teacher

References

- Baidoo, J., Tetteh, R. (2024). Preparedness of postgraduate students to conduct educational research: Insights from a Ghanaian public university. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(5), pp. 1729-1740. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.805127>
- Baimanova, L., Gazdiyeva, B., Althonayan, A., Zhumagulova, Y., Kalzhanova, A. (2026). Research skills and academic literacy in multilingual higher education: The case of Kazakhstan. *Education Sciences*, 16(1), 21. <https://doi.org/10.3390/educsci16010021>
- Barsai, B.T., Taubaeva, Sh.T. (2020) Gotovnost' pedagoga k nauchno-issledovatel'skoi deiatel'nosti, *Science and World*, 4(80), vol. II, pp. 16-19. Available at: https://scienceph.ru/f/science_and_world_no_4_80_april_vol_ii.pdf#page=16 (Accessed: 9 December 2025).
- Benson, P. (2011) *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. 2nd edn. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>
- Burgess, A., van Diggele, C., Roberts, C., Mellis, C. (2020). Team-based learning: design, facilitation and participation, *BMC Medical education*, 20(Suppl 2), 461. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02287-y>
- Chikova, O.M. (2014) Psikhologicheskaya gotovnost' k uchebnoi deiatelnosti studentov-bakalavrov vuza pedagogicheskoi napravlenosti, *Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia*, (18), pp. 202-204. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-k-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-bakalavrov-vuza-pedagogicheskoy-napravlenosti> (Accessed: 1 December 2025).
- Cochran-Smith, M., Lytle, S.L. (2007) 'Everything's ethics'. In: *An ethical approach to practitioner research: Dealing with issues and dilemmas in action research*. London: Routledge, pp. 24-41. Available at: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203939277-9/everything-ethics-practitioner-inquiry-university-culture-marilyn-cochran-smith-susan-lytle/> (Accessed: 9 December 2025)
- Doebler, R. (2025) A Social Practices Lens to Explore an Academic Foundation Programme in Kazakhstan. In: Bedeker, M. and Kerimkulova, A. (eds) *Exploring Academic Writing as Social Practice*. Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-032-01210-4_4
- Fil', T.A. (2017) Fasilitatsiia v sisteme vysshego obrazovaniia. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal*, 7(61), part 2, pp. 102-105. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.61.022>

French, M. B., Miliotis, H., Laposa, R., Andreopoulos, S., Zakala, C., Ghazisaeidi, S., Arnot, M. (2026). Promoting research readiness and broadening student understanding of and skills for biomedical careers. *Advances in Physiology Education*, 50(1), 39-48. <https://doi.org/10.1152/advan.00138.2025>

Gillies, R.M. (2023) Using cooperative learning to enhance students' learning and engagement during inquiry-based science, *Education Sciences*, 13(12), p. 1242. <https://doi.org/10.3390/educsci13121242>

Gruhn, A. (2021) *Doing Lernbegleitung: Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten). Dissertation, Universität Siegen, 2019. <https://doi.org/10.25656/01:23742>

Heim, C. (2012) Tutorial facilitation in the humanities based on the tenets of Carl Rogers, *High Educ* 63, pp. 289–298. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9441-z>

Henseler, J., Ringle, C.M. & Sarstedt, M. (2015) A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *J. of the Acad. Mark. Sci.* 43, pp. 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>

Hero, J.L. (2023) An assessment of the research skills and capabilities of senior high school teachers towards the development of research capacity building program, *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 15(3), pp. 207-213. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4638136 (Accessed: 10 December 2025)

Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., Rosseel, Y. (2026). *semTools: Useful tools for structural equation modeling* (R package version 0.5-9) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>

Korablina, E.P., Andreeva, I.G. (2020) Psikhologicheskaya gotovnost' studentov k nauchno-issledovatel'skoi deiatel'nosti, ili Kakie oni, studenty BelGAU im. V.Ia. Gorina, *Psikhologiya Cheloveka v Obrazovanii*, 2(1), pp. 44-56. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-1-44-56>

Lea, M.R., Street, B.V. (1998) Student writing in higher education: An academic literacies approach, *Studies in Higher Education*, 23(2), pp. 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

Lőrincz, M., Csernicskó, I. (2026). Are students ready to undertake research?: Developing the Student research engagement readiness' scale. *Issues in Educational Research*, 36(1), pp. 161-185.

Mbombi, M.O., James, S., Ricks, E. (2025) Developing a model to facilitate the preparedness of inexperienced research professionals for a joint research journey in nursing education institutions, *Curationis* 48(1), a2725. <https://doi.org/10.4102/curationis.v48i1.2725>

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), pp. 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>

Qureshi, M.A., Khaskheli, A., Qureshi, J.A., Raza, S.A., Yousufi, S.Q. (2021) Factors affecting students' learning performance through collaborative learning and engagement, *Interactive Learning Environments*, 31(4), pp. 2371-2391. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1884886>

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>

Sanzhayeva, R. D. (2016). Gotovnost' i ee psikhologicheskie mekhanizmy. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo*, (2), 3–12.

Sturm, A. and Mezger, R. (2013) Wissenschaftliches Schreiben im Studium: Herausforderungen und Enkulturation, *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(3), pp. 358-363. <https://doi.org/10.25656/01:13856>

Syzdykbaeva, A.D. (2016) *Formirovanie issledovatel'skoi kompetentnosti budushchego uchitel'ia nachal'nykh klassov*. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD). Almaty: Republic of Kazakhstan. Available at: <https://kaznpu.kz/docs/doc1/doc/asas1212.pdf> (Accessed: 9 December 2025).

Taubaeva, Sh.T. (2016) *Issledovatel'skaia kultura uchitel'ia: ot teorii k praktike*. Almaty: Kazakh Universiteti. ISBN 978-601-04-2387-9.

van Blankenstein, F. M., Saab, N., van der Rijst, R. M., Danel, M. S., Bakker-van den Berg, A. S., van den Broek, P. W. (2019). How do self-efficacy beliefs for academic writing and collaboration and intrinsic motivation for academic writing and research develop during an undergraduate research project? *Educational Studies*, 45(2), pp. 209–225. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446326>

Willison, J., O'Regan, K., Kuhn, S. K. (2018). Researcher skill development framework (US English Edition). Available at: <https://commons.und.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=oers> (Accessed: 7 December 2025).

Yodico, R.C. (2025) Students' Readiness in Conducting Research: Basis for an Intervention Plan, *Communications on Applied Nonlinear Analysis*, 32(10s). Available at: <https://internationalpubs.com/index.php/cana/article/view/4915/2721> (Accessed: 7 December 2025)

Zackariasson, M., Magnusson, J. (2024) *Supervising Student Independence: A Research-based Approach to Academic Supervision in Practice*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-66371-0_3

Сведения об авторах:

Жумагулова Екатерина Владимировна – автор для корреспонденции, докторант кафедры английского языка и методики преподавания, Кокшетауский университет имени Шокана Уалиханова, улица Абая, 76, 020000, Кокшетау, Казахстан.

Байманова Ляззат Сейтзиевна – кандидат филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и литературы, Кокшетауский университет имени Шокана Уалиханова, улица Абая, 76, 020000, Кокшетау, Казахстан.

Навий Лиза Набиевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Кокшетауский университет имени Шокана Уалиханова, улица Абая, 76, 020000, Кокшетау, Казахстан.

Байманова Ботагоз Сейтзиевна – сеньор-лектор кафедры общего языкознания и литературы, Кокшетауский университет имени Шокана Уалиханова, улица Абая, 76, 020000, Кокшетау, Казахстан.

Авторлар туралы мәліметтер:

Жумагулова Екатерина Владимировна – хат-хабар авторы, Шоқан Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, ағылшын тілі және оқыту әдістемесі кафедрасының докторанты, Абай көшесі 76, 020000, Көкшетау, Қазақстан.

Байманова Ляззат Сейтзиевна – филология ғылымдарының кандидаты, жалпы тіл білімі және әдебиет кафедрасының профессоры, Шоқан Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Абай көшесі 76, 020000, Көкшетау, Қазақстан.

Навий Лиза Набиевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, педагогика және психология кафедрасының профессоры, Шоқан Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Абай көшесі 76, 020000, Көкшетау, Қазақстан.

Байманова Ботагоз Сейтзиевна – жалпы тіл білімі және әдебиет кафедрасының аға дәріскері, Шоқан Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Абай көшесі 76, 020000, Көкшетау, Қазақстан.

Information about the authors:

Zhumagulova Yekaterina – Corresponding author, doctoral student at the Department of English Language and Teaching Methodology, Shokan Ualikhanov Kokshetau University, 76 Abay Street, 020000 Kokshetau, Kazakhstan.

Baimanova Lazzat – Candidate of Philological Sciences, Professor, Department of General Linguistics and Literature, Shokan Ualikhanov Kokshetau University, 76 Abay Street, 020000 Kokshetau, Kazakhstan.

Naviy Liza – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Shokan Ualikhanov Kokshetau University, 76 Abay Street, 020000 Kokshetau, Kazakhstan.

Baimanova Botagoz – Senior Lecturer, Department of General Linguistics and Literature, Shokan Ualikhanov Kokshetau University, 76 Abay Street, 020000 Kokshetau, Kazakhstan.