ISSN (Print) 3080-1710
ISSN (Online) 3104-462X

https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2

Gumilyov Journal of Pedagogy

2025, №2 (151)

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY

Published since 1995,
accepts articles in English, Kazakh, and Russian,
issued 4 times per year

1995 жылдан бастап шығады, мақалаларды ағылшын, қазақ және орыс тілдерінде қабылдайды, жылына 4 рет жарық көреді

Издается с 1995 года, принимает статьи на английском, казахском и русском языках, выходит 4 раза в год

Астана, 2025
Astana, 2025

Редакциялық кеңес

Бас редактор: **МЕҢЛІБЕКОВА Гүлбақыт Жолдасбековна,** *педагогика ғылымдарының докторы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*

Бас редактордың орынбасары, ғылыми редактор: **ДЛИМБЕТОВА Гаини Карекеевна,** *педагогика ғылымдарының докторы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*

Жауапты редактор: **ӘТЕМОВА Қалипа Тұрсыновна***, педагогика ғылымдарының докторы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*

Жауапты хатшы: **КУАТОВ Азат Кадырович***, PhD, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*

Редакция алқасы

ЧЕПНИ Салих (Улудаг университеті, Бурса, Түркия)

ЧОШКУН Йелкин (Йедитепе университеті, Ыстамбұл, Түркия)

АТМАКА Танер (Дюздже университеті, Дюздже, Түркия)

ЗАКИРОВА Алма Булатовна (Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан)

ҚАЛКЕЕВА Қамарияш Райхановна (Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан)

БЕРКІМБАЕВ Қамалбек Мейрбекович (Ахмет Ясауи университеті, Түркістан, Қазақстан)

САЛИЕВА Айгүл Жанаевна (Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан)

СЕЙІТҚАЗЫ Перизат Байтешқызы (Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан)

ЖИЕНБАЕВА Сайра Нағашыбаевна (Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан)

МАЙЛЫБАЕВА Гүлмира Сабыровна (І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан)

Редакцияның мекенжайы: 010008, Қазақстан, Астана қ., Сәтпаев к-сі, 2, 402 б.
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Тел.: +7 (702) 505 92 75
E-mail: pedjournal@enu.kz

Gumilyov Journal of Pedagogy
Меншіктенуші: Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігінде тіркелген.
No KZ79VPY00113358, 25.02.2025 ж. қайта есепке қою туралы куәлігі
Мерзімділігі: жылына 4 рет.
Типографияның мекенжайы: 010008, Қазақстан, Астана қ., Қажымұқан к-сі, 13/1, тел.: +7 (702) 505 92 75

© Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Редакционный Совет

Главный редактор: **МЕНЛИБЕКОВА Гульбахыт Жолдасбековна,** доктор педагогических наук, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Заместитель главного редактора, научный редактор: **ДЛИМБЕТОВА Гаини Карекеевна,** доктор педагогических наук, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Ответственный редактор: **АТЕМОВА Калипа Турсыновна,** доктор педагогических наук, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Ответственный секретарь: **КУАТОВ Азат Кадырович,** PhD, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Редакционная коллегия

ЧЕПНИ Салих (Университет Улудаг, Бурса, Турция)

ЧОШКУН Йелкин (Университет Йедитепе, Стамбул, Турция)

АТМАКА Танер (Университет Дюздже, Дюздже, Турция)

ЗАКИРОВА Алма Булатовна (Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан)

КАЛКЕЕВА Камарияш Райхановна (Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан)

БЕРКИМБАЕВ Камалбек Мейрбекович (Университет Ахмета Ясави, Туркестан, Казахстан)

САЛИЕВА Айгул Жанаевна (Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан)

СЕЙТКАЗЫ Перизат Байтешкызы (Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан)

ЖИЕНБАЕВА Сайра Нагашыбаевна (Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан)

МАЙЛЫБАЕВА Гулмира Сабыровна (Жетысуский университет им. И. Жансугурова, Талдыкорган, Казахстан)

Адрес редакции: 010008, Казахстан, г. Астана, ул. Сатпаева, 2, каб. 402
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
Тел.: +7 (702) 505 92 75
E-mail: pedjournal@enu.kz

Gumilyov Journal of Pedagogy
Собственник: Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
Зарегистрирован Министерством культуры и информации Республики Казахстан.
Свидетельство о постановке на переучет No KZ79VPY00113358 от 25.02.2025 г.
Периодичность: 4 раза в год
Адрес типографии: 010008, Казахстан, г. Астана, ул. Кажымукана, 13/1, тел.: +7 (702) 505 92 75
Периодичность: 4 раза в год

© Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

Editorial Review Board

Editor-in-Chief: **MENLIBEKOVA Gulbakhyt,** Doctor of Pedagogical Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Deputy Editor-in-Chief, Scientific Editor: **DLIMBETOVA Gaini,** Doctor of Pedagogical Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Responsible Editor: **ATEMOVA Kalipa,** Doctor of Pedagogical Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Responsible Secretary: **KUATOV Azat,** PhD, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Editorial Board

CHEPNI Salih (Uludag University, Bursa, Turkey)

CHOSHKUN Yelkin (Yeditepe University, Istanbul, Turkey)

ATMAKA Taner (Duzce University, Duzce, Turkey)

ZAKIROVA Alma (L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan)

KALKEEVA Kamariyash (L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan)

BERKIMBAEV Kamalbek (Akhmet Yassawi University, Turkestan, Kazakhstan)

SALIEVA Aygul (L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan)

SEIITKAZY Perizat (L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan)

ZHIYENBAYEVA Saira (L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan)

MAILYBAEVA Gulmira (I. Zhansugurov Zhetysu University, Taldykorgan, Kazakhstan)

Editorial address: 2, Satpayev str., of.402, Astana, Kazakhstan, 010008
L.N. Gumilyov Eurasian National University
Tel.: +7 (702) 505 92 75
E-mail: pedjournal@enu.kz

Gumilyov Journal of Pedagogy
Owner: L.N. Gumilyov Eurasian National University
Gumilyov Journal of Sociology
Owner: L.N. Gumilyov Eurasian National University
Registered by the Ministry of Culture and information of the Republic of Kazakhstan.
Rediscount certificate No. KZ79VPY00113358 from 25.02.2025
Periodicity: 4 times a year
Address of printing house: 13/1 Kazhimukan str., Astana, Kazakhstan 010008; tel.: +7 (702) 505 92 75

© L.N. Gumilyov Eurasian National University

2025, №2 (150)

МАЗМҰНЫ/ CONTENT/ СОДЕРЖАНИЕ

М.П. Асылбекова, И.Б. Шайхымуратова, Н.Е. Муканова, Т. Атмаджа. Остракизмнің алдын алудағы халықаралық тәжірибе.....

М.П. Асылбекова, И.Б. Шайхымуратова, Н.Е. Муканова, Т. Атмаджа. Международная практика по предотвращению остракизма.....

M.P. Assylbekova, I.B. Shaikhymuratova, N.E. Mukanova, T. Atmaca. International practices to prevent ostracism... 7

Г.С. Болыс, Н.Ш. Алметов. Болашақ педагог-психологтарды даярлаудағы білім беру кластері.....

Г.С. Болыс, Н.Ш. Алметов. Образовательный кластер в подготовке будущего педагога-психолога.....

G.S. Bolys, N.Sh. Almetov. Educational cluster in the training of future pedagogue-psychologists..... 27

Р.Е. Жангалиева, Г.Б. Жукенова. Болалардың сандық аутизмінің алдын алудың психологиялық-педагогикалық шарты ретінде ата-аналардың медиа сауаттылығын қалыптастыру.....

Р.Е. Жангалиева, Г.Б. Жукенова. Формирование медиаграмотности родителей как психолого-педагогическое условие профилактики цифрового аутизма.....

R.E. Zhangaliyeva, G.B. Zhukenova. Formation of parents' media literacy as a psychological and pedagogical condition for the prevention of digital autism..... 47

А.О. Нестерова, Г.М. Касымова. Көру қабілеті нашар студенттер жоғары оқу орындарында ағылшын тілін оқыту тәжірибесінде: қиындықтар мен ұсынылған стратегиялар.....

А.О. Нестерова, Г.М. Касымова. Студенты с нарушением зрения в практике преподавания английского языка в ВУЗах: проблемы и предлагаемые стратегии.....

A.O. Nesterova, G.M. Kassymova. Visually impaired students in the practice of teaching English language in higher education: challenges and proposed strategies..... 64

Ф.Н. Жумабекова, Ю.С. Токатлыгиль, А.Ж. Салиева, Э.Г. Ванхемпинг. PhD және DPhil докторантура бағдарламаларының шетелдік тағылымдамалары мен оқу процесінің ерекшеліктері.....

Ф.Н. Жумабекова, Ю.С. Токатлыгиль, А.Ж. Салиева, Э.Г. Ванхемпинг. Особенности учебного процесса и зарубежных стажировок в программах докторантуры PhD и DPhil.....

F.N. Zhumabekova, Yu.S. Tokatligil, A.Zh. Saliyeva, E.G. Vanhemping. Features of foreign internships and educational process of PhD and DPhil doctoral programs..... 77

З.Ф. Рудик, Э.Ф. Герфанова, Л.Е. Дальбергенова, Л.Н. Навий. Ағылшын тілі оқулықтарында құндылыққа бағытталған компонентті іске асыру.....

З.Ф. Рудик, Э.Ф. Герфанова, Л.Е. Дальбергенова, Л.Н. Навий. Реализация ценностно-ориентированного компонента в современных учебниках по английскому языку.....

Z. Rudik, E. Gerfanova, L. Dalbergenova, L. Naviy. The Implementation of the Value-Based Component in Contemporary English Language Textbooks..... 97

Ж.Т. Кенжебаева, Г.О. Мугауина, А.Ж. Касаболат, Б.А. Матаев. Білім беру процестерін басқаруды жетілдірудегі болашақ мұғалімдердің көшбасшылық құзыреттіліктерінің рөлі.....

Ж.Т. Кенжебаева, Г.О. Мугауина, А.Ж. Касаболат, Б.А. Матаев. Роль лидерских компетенций у будущих педагогов в совершенствовании управления образовательными процессами.....

Z.T. Kenzhebayeva, G.O. Mugauina, A.Zh. Kasabolat, B.A. Matayev. The role of leadership competencies among future teachers in improving the management of educational processes..... 113

Қ.С. Каримов, Б.Р. Найманбаев. Өзбекәлі Жәнібектің азаматтық, саяси және рухани өнегесін оқытудың мақсаты, міндеттері мен әдістемесі.....

К.С. Каримов, Б.Р. Найманбаев. Цель, задачи и методика обучения гражданским, политическим и духовным ценностям Узбекали Жанибека.....

K.S. Karimov, B.R. Naimanbayev. The purpose, objectives and methodology of teaching the civic, political and spiritual values of Uzbekali Zhanibek..... 131

А.Ү. Үсенбай, П.Ә. Абдуразова, К.З. Керимбаева, К.А. Құрманбекова. Химияны оқытуда әлеуметтік-эмоционалдық күйді талдау және ЖИ мүмкіндіктерін пайдалану.....

А.У. Усенбай, П.Д. Абдуразова, К.З. Керимбаева, К.А. Курманбекова. Анализ социально-эмоционального состояния при обучении химии и использование возможностей ИИ.....

A.U. Ussenbay, P.A. Abdurazova, K.Z. Kerimbaeva, K.A. Kurmanbekova. Analyzing socio-emotional states and utilizing AI capabilities in chemistry teaching..... 145

М.К. Рсаев, А.А. Булатбаева. Студент жастар арасындағы ментальды терроризмнің әлеуметтік-педагогикалық алдын алуын ұйымдастыру моделі.....

М.К. Рсаев, А.А. Булатбаева. Модель организации социально-педагогической превенции ментального терроризма среди студенческой молодежи.....

M.K. Rsayev, A.A. Bulatbayeva. The model of the organization of socio-pedagogical prevention of mental terrorism among students..... 161

Е.А. Иманбакиев, Н.С. Алгожаева. Болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін бейнелеу өнері арқылы қалыптастырудың әдіснамалық тұғырлары.....
Е.А. Иманбакиев, Н.С. Алгожаева. Методологические подходы формирования эстетической культуры будущих социальных педагогов через изобразительное искусство.....
Y.A. Imanbakiyev, N.S. Algozhayeva. Methodological approaches to the formation of the aesthetic culture of future social educators through visual art..... 177

У. Юлдашев. PISA халықаралық бағалау зерттеуіне Өзбекстан мен Қазақстанның қатысуын талдау.....
У. Юлдашев. Анализ участия Узбекистана и Казахстана в международном оценочном исследовании PISA....
U. Yuldashev. The analysis of the participation of Uzbekistan and Kazakhstan in the PISA international assessment study..... 195

А.Б. Закирова, Б.Ж. Нурбеков, Ж.Б. Ахаева, Г.Б. Толегенова
Жасанды интеллектті қолдана отырып, жоғары математиканы оқытудың логикалық-мазмұнды моделі.....
А.Б. Закирова, Б.Ж. Нурбеков, Ж.Б. Ахаева, Г.Б. Толегенова
Логико-содержательная модель обучения высшей математике с использованием искусственного интеллекта
A.B. Zakirova, B.Zh. Nurbekov, Zh.B. Akhaeva, G.B. Tolegenova
A logical and content-based model for teaching higher mathematics using artificial intelligence..... 212

Т.Ж. Шакенова, А.М. Утилова, Р.М. Каримова, С.С. Байсарина, Г.С. Тұрсынғожинова
Бастауыш білім берудің құзыреттілік тәсілі: қазіргі тенденциялар.....
Т.Ж. Шакенова, А.М. Утилова, Р.М. Каримова, С.С. Байсарина, Г.С. Турсунгожинова
Компетентностный подход в начальном образовании: современные тенденции.....
T.Zh. Shakenova, A.M. Utilova, R.M. Karimova, S.S. Baysarina, G.S. Tursungozhinova
Competence-based approach in primary education: current trends..... 227

А.К. Сағынтаева
Қоғамға қызмет көрсетуді институционализациялау: ықпалдастыққа бағытталған университет.....
А.К. Сагинтаева
Институционализация служения обществу: вовлеченный университет.....
A.K. Sagintayeva
Institutionalizing Service to Society: The Engaged University..... 242

Е.В. Жумагулова, Л.С. Байманова
Студенттердің ғылыми-зерттеу үдерісіне қатысуына сыртқы және ішкі факторлардың әсері.....
Е.В. Жумагулова, Л.С. Байманова
Влияние внешних и внутренних факторов на вовлеченность студентов в научно-исследовательский процесс
Ye.V. Zhumagulova, L.S. Baimanova
The influence of external and internal factors on students' involvement in the scientific research process..... 262

Ж.С. Тасбулатова, А.Х. Давлетова, Л. Навий, С.А. Мурзина
Мұғалімнің психологиялық-педагогикалық құзыреті – педагогикалық өлшем объектісі ретінде.....
Ж.С. Тасбулатова, А.Х. Давлетова, Л. Навий, С.А. Мурзина
Психолого-педагогическая компетенция учителя как объект педагогического измерения.....
Zh.S. Tasbulatova, A.Kh. Davletova, L. Naviy, S.A. Murzina
Psychological and pedagogical competence of a teacher as an object of pedagogical measurement..... 279

А.С. Сейдикенова, Ю.С. Рахимова, Г.К. Тусупова
Мәдениетаралық шет тілдердің қатынасын тандем әдісі арқылы ұйымдастыру.....
А.С. Сейдикенова, Ю.С. Рахимова, Г.К. Тусупова
Организация межкультурного иноязычного общения с помощью метода тандем.....
A.S. Seidikenova, Yu.S. Rakhimova, G.K. Tussupova
Organizing intercultural foreign language communication using the tandem method..... 297

А. Жупархан, С. Гундуз, Г.М. Жалелова, Л.М. Мұсатіла
Болашақ педагог-психологтарды оқушылардың танымдық белсенділігін жобалық қызмет арқылы сүйемелдеуге дайындау.....
А. Жупархан, С. Гундуз, Г.М. Жалелова, Л.М. Мусатила
Подготовка будущих педагогов-психологов к сопровождению познавательной активности школьников через проектную деятельность.....
A. Zhuparkhan, S. Gündüz, G.M. Zhalelova, L.M. Mussatila
Preparing future educational psychologists to support schoolchildren's cognitive activity through project-based learning 313

О.И. Гурьянов, Н.С. Касымбекова, А.Т. Самитова
Тұлғаның өзін-өзі анықтау теориясы негізінде бітірушілер мотивациясының түрлерін зерттеу.....
О.И. Гурьянов, Н.С. Касымбекова, А.Т. Самитова
Изучение типов мотивации выпускника на основе теории самоопределения личности.....
O.I. Guryanov, N.S. Kassymbekova, A.T. Samitova
Studying the types of student motivation based on the theory of personal self-determination..... 332

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

IRSTI 11.07.01
Scientific article

https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-7-26

International practices to prevent ostracism

M.P. Assylbekova[1], I.B. Shaikhymuratova*[2], N.E. Mukanova[3],T. Atmaca[4]

[1,2,3]*L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*
[4]*Düzce University, Düzce, Turkey*

(E-mail: [1]marziya_asylbekova@mail.ru, [2]indiskh@mail.ru, [3]mukanova.nurzhanat@inbox.ru, [4]taneratmaca34@gmail.com)*

RETRACTED ARTICLE

Abstract. In the context of growing digital risks and the transformation of the school environment, the problem of ostracism and bullying is becoming particularly relevant. The object of this study is social isolation in educational institutions, manifested in the form of bullying and cyberbullying. The work aims to conduct a comparative analysis of national and international strategies to prevent ostracism, with an emphasis on legal, institutional, and cultural aspects. The main attention is paid to the experience of Finland, Great Britain, the USA, Japan, South Korea, Kazakhstan, and Russia, which revealed typological differences in approaches to bullying prevention.

The scientific and practical significance of the article is due to the fact that it not only systematizes data on current anti-bullying models but also offers recommendations for their adaptation in the conditions of the Kazakh and Russian educational systems. The research methodology is based on comparative legal analysis, content analysis of regulations, reports of international organizations (UNESCO, OECD, UNICEF), as well as statistical data on the dynamics of bullying. Elements of socio-cultural analysis and expert survey were also used.

The results showed that countries with comprehensive public policies, mandatory implementation of educational programs (for example, KiVa in Finland), and a well-developed victim support system demonstrate the greatest effectiveness. In Kazakhstan, despite the partial implementation of KiVa, a positive trend has been recorded – a 12% decrease in bullying in pilot schools.

The research contributes to the development of pedagogical policy to combat bullying, justifying the need to integrate international practices into national strategies. The practical significance lies in the possibility of using the findings in the development of effective preventive measures.

Key words: bullying, ostracism, prevention, anti-bullying strategies, cyber-bullying, international experience, educational programs.

Introduction

In modern educational systems, the problem of social isolation of students is acute, manifested in various forms of ostracism and bullying, including their digital varieties – cyberbullying.

Received: 16.05.2025; Revised: 27.05.2025; Accepted: 29.06.2025; Available online: 30.06.2025

Despite widespread anti-bullying initiatives, the level of bullying and social stigmatization remains high in several countries, including Kazakhstan and Russia. The relevance of the topic is determined by the need to develop effective and adaptive strategies for the prevention of stigmatization, capable of taking into account both institutional and socio-cultural features of the national context. At the same time, international experience shows the high effectiveness of comprehensive government programs that combine legislative regulation, mandatory implementation of educational initiatives, and victim support.

The problematic situation lies in the absence of a unified, effective, and mandatory mechanism for countering bullying in a number of post-Soviet countries. Despite the pilot implementation of the KiVa program in Kazakhstan, its coverage is limited, and measures remain fragmented. While in countries with a high level of government regulation (Finland, Great Britain), there is a significant decrease in bullying, in countries with disparate measures, this effect is significantly lower. This study proceeds from the assumption that identifying and adapting the most successful components of international anti-bullying strategies can help construct a viable solution tailored to the legal, institutional, and cultural realities of Kazakhstan and Russia.

The object of the study is a system of national strategies for the prevention of ostracism and bullying. The subject of the study is the institutional, legal, and cultural parameters of the effectiveness of anti–bullying programs in various countries.

The purpose of the study is to conduct a comparative analysis of international and national models for preventing ostracism and bullying, identify their effectiveness factors, and develop practical recommendations for adapting best practices for the Kazakh and Russian educational environments.

The hypothesis of the study is that countries that implement integrated approaches combining legislative regulation, mandatory participation of educational institutions, and consideration of cultural factors achieve significantly better results in reducing bullying.

In accordance with the purpose, the following tasks are formulated:

– to analyze existing international programs and strategies;

– determine the role of educational institutions in the implementation of anti-bullying measures;

– to investigate the influence of cultural norms on the perception of ostracism;

– compare the scale of program implementation in selected countries;

– to propose specific recommendations to enhance the effectiveness of anti-bullying initiatives in Kazakhstan and Russia, based on tested and adaptable components such as the KiVa program.

The research methodology includes comparative legal and institutional analysis, analysis of statistical and regulatory data, as well as elements of cultural and expert approaches. The empirical basis was compiled by official documents, government programs, reports from international organizations (UNESCO, OECD, UNICEF), as well as data on the dynamics of bullying in schools.

The scientific novelty of the study lies in a comprehensive comparative assessment of anti-bullying strategies, taking into account cultural factors that were previously insufficiently covered in research on the post-Soviet space. The practical significance lies in the possibility of using the findings to modernize national programs for the prevention of bullying and social exclusion of students, including through the expansion of KiVa and similar initiatives.

RETRACTED ARTICLE

An analysis of the existing literature shows that the effectiveness of anti-bullying strategies depends on a combination of legislative measures, educational initiatives, accessibility of support mechanisms, and consideration of cultural characteristics. The introduction of mandatory government programs in schools and the active involvement of public organizations are key success factors. A comparative analysis will allow us to identify the most effective approaches and propose strategies for adapting international experience into a context-sensitive and sustainable model of national implementation.

1. Conceptual foundations and typology of bullying

In contemporary scientific discourse, bullying is conceptualised as a form of interpersonal violence that manifests within educational and socio-cultural interactions. It is typically defined as intentional, repetitive, and frequently covert behaviour aimed at inflicting psychological, social, or physical harm upon an individual in a vulnerable position. Among students, bullying assumes specific forms, including verbal aggression, social exclusion, cyberbullying, and academically motivated intimidation.

The classical definition of bullying, developed in the context of school-based research, remains applicable in higher education but requires further specification. Core indicators of bullying include a power asymmetry between the parties involved, as well as systematic and unprovoked aggressive conduct. These criteria continue to be relevant within the university environment, where hierarchies, peer pressure, and behavioural dominance persist despite the relative maturity of students (Stevens & De Bourdeaudhuij, 2001). Current analyses of intervention strategies enable the classification of bullying into four dominant types observed across both secondary and tertiary educational settings: physical, verbal, social, and cyberbullying. Cyberbullying, in particular, poses heightened risks in the digital age, as it transcends the boundaries of physical space, is facilitated by anonymity, and propagates rapidly through online platforms (Silva et al., 2017). In the context of Kazakhstan, local researchers highlight the underdeveloped terminological and methodological framework for addressing bullying in the country's higher education institutions. It is often interpreted through the lens of interpersonal conflict or disciplinary infractions, complicating its timely identification and prevention. Emphasis is placed on the necessity of establishing a unified conceptual foundation and adapting international classifications to the specific educational and cultural realities of Kazakhstan (Akimbekova & Kulekenova, 2023).

Thus, the definition of bullying in the student environment requires an interdisciplinary approach combining psychological, sociological and pedagogical perspectives, as well as taking into account the specifics of university communication, structural hierarchy and the increasing role of digital interaction.

2. The consequences of bullying and the impact of the educational environment

Bullying among students, as well as among schoolchildren, has a significant impact on the psycho-emotional state and academic activity of students. It can manifest itself in the form of social isolation, bullying in classrooms, in groups on social networks, as well as in the form of academic pressure and discrimination. As noted by Hall and Chapman, the negative atmosphere in an educational institution contributes to the entrenchment of violent forms of communication, especially in conditions of insufficient administrative response and informal norms (Hall & Chapman, 2018).

RETRACTED ARTICLE

A study by Li, Chen, and Chen shows that the level of safety and a supportive climate within a study group has a direct impact on bullying levels. The university environment, with greater autonomy and less formalized control, creates conditions for both latent bullying and resistance to it through student initiatives, psychological services and mentoring systems (Li, Chen & Chen, 2017). The work of Prakapas and Dudaite demonstrates that educational institutions, where a culture of mutual respect, dialogue and engagement is consciously built, record not only a decrease in violence, but also an increase in academic performance, as well as a stable identification of students with the university as a social space of trust (Prakapas & Dudaite, 2024).

Thus, the formation of a healthy educational climate is a key condition for neutralizing bullying and creating a favorable environment for the personal and professional development of students.

3. Effectiveness of anti-bullying programs: a comparative analysis

The development and implementation of bullying prevention programs in the educational environment over the past two decades has been the subject of extensive empirical and meta-analytical research. Numerous reviews demonstrate that the effectiveness of interventions depends on the complexity of the approach, the target orientation and the level of institutional support. For example, a meta–analysis by Dong, Huitsing, and Veenstra notes that the most effective programs are those that integrate individual, group, social, and organizational levels of impact. The authors emphasize the importance of sustained administrative support and involvement of the student community as key success factors (Dong, Huitsing & Veenstra, 2025).

The work of Fraguas et al., based on data from randomized clinical trials, indicates a statistically significant decrease in the level of aggression and victimization in educational institutions where formalized anti-bullying protocols were implemented. The role of preliminary diagnosis and the stage-by-stage implementation of such programs is especially emphasized, which avoids formalization and increases the level of acceptance among students (Fraguas et al., 2021). The KiVa program, developed in Finland, remains one of the most studied and adaptable models of bullying prevention. According to a systematic review by Hikmat et al., its effectiveness is particularly high among younger adolescents, but adaptation to the university level requires significant modification of the content and methodological components (Hikmat et al., 2024). The Olweus program, in turn, is focused on the purposeful transformation of the school climate, which can be reinterpreted in the context of universities as working with the corporate culture of the university, the involvement of administration and student leaders (Gaffney, Ttofi & Farrington, 2021). An important component of effective programs is the behavior of bullying witnesses. As the study by Chu, Zhou and Campbell shows, it is the position of neutral observers – classmates, eyewitnesses of situations on social networks or in classrooms – that can either enhance the victimization effect or serve as a factor of resistance to the normalization of violence. Interventions aimed at activating these groups are considered as a promising and still insufficiently implemented resource (Chu, Zhou & Campbell, 2024). An additional resource for improving the effectiveness of prevention is the participation of parents and teachers. The Espelage and Polanin meta-review shows that programs that include a parent component and work with teachers demonstrate significantly more sustainable results in the long term. At the same time, informal interaction between students and teachers plays a special role, based on trust, recognition of boundaries and emotional responsiveness (Espelage & Polanin, 2019).

RETRACTED ARTICLE

Thus, a comparative analysis shows that there are no universal solutions in the fight against bullying: the effectiveness of programs is determined by their correspondence to the age group, cultural context and organizational culture of the educational institution.

4. Cultural adaptation and legal approaches in the fight against bullying

The problem of bullying in educational institutions becomes particularly difficult in multinational and multicultural societies, where differences in values, communication styles, and social norms can increase the risk of misunderstanding, alienation, and conflict. A study by Gutzwiller-Helfenfinger et al. emphasizes that standard anti-bullying programs developed within the framework of Western paradigms require careful cultural adaptation when implemented in educational systems with other ethno-confessional structures. Migrant students, ethnic minorities, and students who do not speak the official language of instruction at a sufficient level are particularly vulnerable (Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2024). Sarnovska and Falko express a similar position, considering the process of cross-cultural adaptation of anti-bullying programs as an integral part of their successful implementation. The authors insist on the need to take into account local socio-cultural concepts of violence, authority, subordination and «normality» in interpersonal relationships. Unadapted methods, on the contrary, can cause alienation on the part of students and lead to the formalization of preventive work (Sarnovska & Falko, 2024). Along with the cultural aspect, the legal regulation of bullying remains relevant. As shown in the review by Valerie and Pudjiastuti, despite the existence of formal anti-discrimination and anti-bullying regulations in most countries, the practical implementation of legal mechanisms faces a number of obstacles: from the lack of special response procedures at universities to the ambiguity in the interpretation of the very concept of «bullying» in the legal system. In the context of higher education, it is especially important to develop internal regulations that provide both prevention and a clear procedure for responding to student complaints (Valerie & Pudjiastuti, 2024). An interesting area of analysis is the study by Zhou, Liu and Ye, which draws a parallel between bullying in educational and labor collectives. The authors consider both phenomena as manifestations of a dysfunctional institutional culture, where there are no stable mechanisms of feedback, horizontal support and ethical leadership. This perspective allows us to consider student bullying not as an isolated phenomenon, but as part of a broader problem of interpersonal violence in hierarchically organized systems (Zhou, Liu & Ye, 2025). Thus, the fight against bullying in the university environment is impossible without taking into account cultural differences, the legal context and institutional responsibility. The effectiveness of preventive and corrective measures depends on the ability of educational organizations not only to borrow international experience, but also to adapt it taking into account the value and regulatory specifics of a particular society.

One of the most convincing examples of such successful adaptation of international experience is the Finnish KiVa program, which has become a benchmark in anti-bullying strategies worldwide. Its comprehensive design integrates classroom instruction, digital modules, teacher involvement, and bystander activation – making it particularly effective across age groups. As demonstrated in a large-scale national study by Kärnä et al., the program led to a 30% reduction in bullying cases in Finland (Kärnä et al., 2011). Salmivalli, Kärnä, and Poskiparta emphasize that this effect was achieved through a whole-school approach, where consistent participation of students, educators, and administrators created a supportive institutional culture (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011). These findings highlight the importance of not only borrowing

RETRACTED ARTICLE

successful foreign models, but of thoroughly embedding them into the national educational context, adjusted to local cultural and regulatory frameworks.

Methods

The object of this study is government strategies for preventing ostracism in the education system. The subject of the study is the legislative, institutional and cultural components of the effectiveness of anti-bullying programs in international and Kazakh practice. The study used a comprehensive methodology, including legal, socio-cultural, and statistical analysis. The main method used was a comparative analysis of national anti-stigma strategies in seven countries: Finland, Great Britain, the USA, Japan, South Korea, Kazakhstan, and Russia. The choice of these States is due to differences in their approaches to solving the problem of social exclusion, including in terms of legislative regulation, the content of educational programs, and the availability of institutionalized support mechanisms for victims of bullying. The purpose of the study is to identify the key factors of the effectiveness of national anti-bullying strategies and their possible adaptation to the educational system of Kazakhstan and Russia. Based on the obtained results, the study aims to propose a comprehensive and context-sensitive model of institutional implementation, drawing on proven international practices such as KiVa. Research question: Which specific elements of anti-bullying strategies are most effective in reducing bullying and social exclusion of students in international practice, and how can they be adapted within the national systems of Kazakhstan and Russia?

Hypothesis: The study proceeds from the hypothesis that strategies based on mandatory legislative regulation, the coverage of educational institutions with targeted programs, the availability of psychological and social support mechanisms, as well as consideration of cultural differences and values of society, demonstrate the greatest effectiveness. These elements, when implemented in a coordinated manner, contribute to systemic improvements in the educational climate and reduce the prevalence of bullying-related behaviors.

The study was carried out in several interrelated stages. Initially, criteria were defined for selecting countries with varying levels of systemic anti-bullying measures. This was followed by the collection and systematization of national regulations, government programs, reports from UNESCO, OECD, UNICEF, and relevant academic publications. A qualitative and quantitative analysis was conducted to assess national contexts and implementation mechanisms. Further, the effectiveness of anti-bullying strategies was evaluated through comparative indicators such as legislative availability, program coverage, reduction in bullying cases, accessibility of victim support services, and the presence of cyberbullying prevention tools. Finally, results were interpreted with attention to cultural differences, leading to practical recommendations for national-level implementation.

The empirical base included regulatory documents, educational policy frameworks, statistical reports, and scientific literature. Key data sources encompassed anti-bullying legislation, educational initiatives, official statistics on bullying dynamics, availability of support services for victims, and levels of institutional involvement. To assess the effectiveness of preventive strategies, a criteria-based analytical approach was applied. Evaluation focused on the presence and enforceability of anti-bullying laws, the scope of institutional program coverage,

RETRACTED ARTICLE

measurable reductions in bullying, access to victim support mechanisms, and the development of cyberbullying countermeasures.

Data on the effectiveness of prevention programs were collected from reports of international organizations (UNESCO, OECD, UNICEF), scientific research, as well as from statistical bulletins of ministries of education and human rights organizations in the countries under review. In the Kazakh context, special attention was paid to the results of the pilot implementation of the KiVa program and the analysis of its impact on the level of bullying in participating schools. Additionally, methods of analyzing expert opinions and official reports were used, which made it possible to more accurately determine the influence of cultural factors on the perception and implementation of anti-bullying strategies. The study pays particular attention to the distinction between individualistic and collectivistic societies and the role of national traditions, values, and communication norms in shaping attitudes toward bullying and social exclusion. These cultural dimensions were considered key variables in assessing the transferability of foreign models to the local context.

Statistical data processing was performed using descriptive statistics methods, including calculating average bullying reduction rates, the degree of involvement of educational institutions, and analyzing the availability of support mechanisms. To visualize the results, graphical methods were used – diagrams and tables of comparative analysis.

Thus, the applied methods made it possible to conduct a comprehensive assessment of the effectiveness of international anti-bullying strategies, identify key differences in approaches to the prevention of stigmatization, and formulate recommendations for improving educational policies in the field of social safety of students in Kazakhstan and Russia. The methodological design was purposefully oriented not only toward the identification of successful interventions but also toward the development of scalable, adaptable frameworks that can inform national policy design.

Ethical aspects: During the research, only open and official sources were used. No personal data was collected. The analysis of statistical reports and expert publications was carried out in compliance with the principles of anonymity and confidentiality. There was no provision for respondents to participate or interfere in the learning process, and therefore, coordination with the ethics committee was not required.

RETRACTED ARTICLE

Results and discussion

This study provides a comparative analysis of international practices aimed at preventing ostracism and bullying in Finland, the United Kingdom, the United States, Japan, South Korea, Russia, and Kazakhstan. The selection of these countries reflects a wide range of legislative approaches, institutional resources, and socio-cultural environments. One of the most well-documented examples of effective prevention is the Finnish KiVa program, developed by the University of Turku. Since 2018, Kazakhstan has initiated its gradual adaptation within its own education system. According to pilot project data, schools that implemented KiVa reported a 12% decrease in bullying cases, demonstrating the program's potential adaptability and efficacy.

To ensure structural clarity, Table 1 outlines key parameters of prevention strategies: (1) legislative regulation, (2) national and local governmental programs, (3) the degree of

educational institutions' involvement, (4) mechanisms to prevent cyberbullying, and (5) the availability of support services, including psychological assistance and legal recourse.

Table 1. Comparative analysis of preventive measures against ostracism in selected countries

Country	Legislative norms	Government programs	Educational involvement	Cyberbullying prevention	Support mechanisms
Finland	Mandatory KiVa regulation	National funding, continuous school-level monitoring	Full-scale integration of KiVa	Digital ethics training, online monitoring	Accessible, systematized support
United Kingdom	Nationwide anti-bullying laws	National strategy, NGO partnerships	Mandatory teacher training, accountability	Legal regulation of digital content	Helplines, legal and psychological aid
United States	State-level legislation	Grants for prevention and school counselors	Varies by state, with state-specific mandates	Anti-cyberbullying campaigns and tech sanctions	Medium-level access, state-dependent
Japan	Ijime Prevention Act (2013)	School-level oversight, limited state enforcement	Official frameworks exist, but stigmatization persists	Weak mechanisms for digital aggression	Limited institutional support
South Korea	Comprehensive national policy	Strict sanctions, administrative penalties	Parental notification is mandatory	Harsh penalties for online harassment	Institutio-nalized counseling services
Kazakhstan	Law «On Child Rights Protection», KiVa pilot	School media-tion programs, limited KiVa rollout	Selective implemen-tation in pilot schools	National cyber-security curri-culum under development	Partial access to support services
Russia	Local regulations only, no federal framework	Ministry guide-lines, frag-mented imple-mentation	Embedded in educational standards, low coverage	Minimal enforcement mechanisms	Poor availability of legal support

RETRACTED ARTICLE

Note: Data summarized from sources [4], [9], [10], [11], [13].

As illustrated in Table 1, Kazakhstan has launched initial implementation of KiVa; however, its application remains limited to pilot schools, thereby reducing its systemic effectiveness. Expanding the program nationally could potentially yield results similar to those achieved in Finland.

Overall, the most effective strategies are observed in countries with strong legal regulation, clear governmental frameworks, active involvement of educational institutions, and robust

digital protection – namely Finland, the United Kingdom, and South Korea. Conversely, in Japan, Russia, and to a certain extent Kazakhstan, the lack of full-scale implementation and limited institutional support still hinder the success of prevention models. These contexts highlight the need for expanded adaptation mechanisms, legal standardization, and integration of support services within the educational infrastructure.

Legislative regulation and institutional support constitute critical pillars in the development of effective strategies to combat ostracism and bullying in educational environments. These mechanisms ensure legal protection, formalize anti-bullying protocols, and define the degree of institutional responsibility. Comparative international data show that in countries with well-developed regulatory frameworks, preventive measures yield higher results, while in contexts with fragmented or discretionary legislation, protective strategies often remain ineffective or symbolic.

Globally, three main legislative-institutional models of ostracism prevention can be distinguished. The first model, exemplified by Finland and the United Kingdom, is characterized by a centralized and compulsory approach, with strict legal regulation and government-controlled educational programs. The second model – a hybrid framework – combines formal legal regulation with decentralized implementation at the level of regions or individual institutions, as seen in the United States and Kazakhstan. The third model involves partial or inconsistent regulation, where the prevention of bullying is not institutionalized as a national priority; such patterns are observed in Russia and Japan.

A key feature of the Finnish system is the mandatory implementation of the KiVa program in all schools, which has led to a documented 30% reduction in bullying incidents nationwide. In the United Kingdom, the legislative framework obliges schools to conduct systematic monitoring, early detection, and response procedures. In the United States, the absence of a single federal anti-bullying law is offset by individual state statutes – each with varying degrees of enforcement and clarity. South Korea's system places particular emphasis on cyberbullying, enforcing strict sanctions, such as administrative fines and social media account suspension.

In Japan, despite the existence of the Ijime Prevention Act (2013), law enforcement mechanisms are underdeveloped, and social stigma toward victims severely limits the accessibility of protection measures. Kazakhstan, beginning in 2018, became the first country in Central Asia to pilot the KiVa program. Initial evaluations of the pilot implementation revealed encouraging trends in reducing bullying levels within participating schools. Additionally, Kazakhstan amended its Law «On the Protection of the Rights of the Child», obligating schools to adopt anti-bullying policies. However, experts note that monitoring procedures and enforcement instruments remain insufficient, limiting the effectiveness of legal interventions.

In Russia, the absence of a national anti-bullying law leaves preventive efforts to the discretion of local education authorities. Some regions have implemented localized educational programs and teacher training, but the non-binding nature of these measures results in inconsistent and often ineffective outcomes.

To provide a structured overview of current legislative regulation, Table 2 summarizes the presence of national anti-bullying laws, coverage of mandatory educational programs, and perceived law enforcement efficacy (on a scale from 1 to 10).

RETRACTED ARTICLE

Table 2. Degree of legislative regulation of ostracism prevention in selected countries

Country	Anti-bullying legislation	Mandatory educational programs	Effectiveness of law enforcement (1-10)
Finland	KiVa program enshrined in law	Universal implementation in schools	10
United Kingdom	Statutory regulation with school accountability	Mandatory monitoring and training	9
United States	50 distinct state-level laws	Varies by state	7
South Korea	Legal framework focused on cyberbullying	Parental notification required	8
Japan	Ijime Prevention Act (2013), low enforceability	Weak victim protection mechanisms	6
Kazakhstan	Amendments to Child Protection Law, KiVa pilots	Partial program coverage	7
Russia	No unified federal regulation, regional disparities	Local initiatives only	4

Note: compiled based on sources [2], [11], [13], [16].

RETRACTED ARTICLE

As demonstrated in Table 2, Finland (10) and the United Kingdom (9) lead in terms of legislative coverage and institutional enforcement. The United States (7) and South Korea (8) reflect moderately high regulation with targeted emphasis – particularly in digital environments. Kazakhstan (7), through the integration of KiVa and recent legislative reforms, exhibits significant progress compared to Russia (4) and Japan (6), where the lack of clear enforcement and low prioritization of the problem undermine systemic responses. These findings reinforce the conclusion that strong legal backing, supported by compulsory institutional practices and monitoring mechanisms, plays a decisive role in shaping the efficacy of anti-bullying policies.

To assess the effectiveness of the fight against ostracism, it is important to take into account not only legislative measures but also the scale of the introduction of preventive programs. In Finland and the UK, there is 100% coverage of educational institutions with government programs that monitor and protect victims. In Kazakhstan, KiVa has so far been implemented only in individual schools, which limits its influence. In South Korea and Japan, the fight against bullying remains predominantly formal: laws have been passed, but in practice, control over their implementation is weak. In Russia, educational initiatives are fragmented and are not included in the compulsory program of most schools.

To provide a clearer picture of how widely government anti-bullying programs are implemented in the educational systems of the studied countries, Table 3 presents comparative data on the coverage of schools, the types of programs in place, and their relative effectiveness.

Table 3. Coverage of government anti-bullying programs in the studied countries

Country	Main program	School coverage (%)	Effectiveness (1-10)
Finland	KiVa	100%	10
United Kingdom	National Strategy	100%	9
United States	Varies by state	60-80%	7
South Korea	Government educational initiatives	70%	8
Japan	Legislative measures, but weak implementation	60%	6
Kazakhstan	KiVa (pilot schools)	20%	7
Russia	Local educational projects	30%	5

Figure 1 illustrates the comparative level of coverage of schools with government anti-bullying programs across the selected countries, based on the data presented in Table 3.

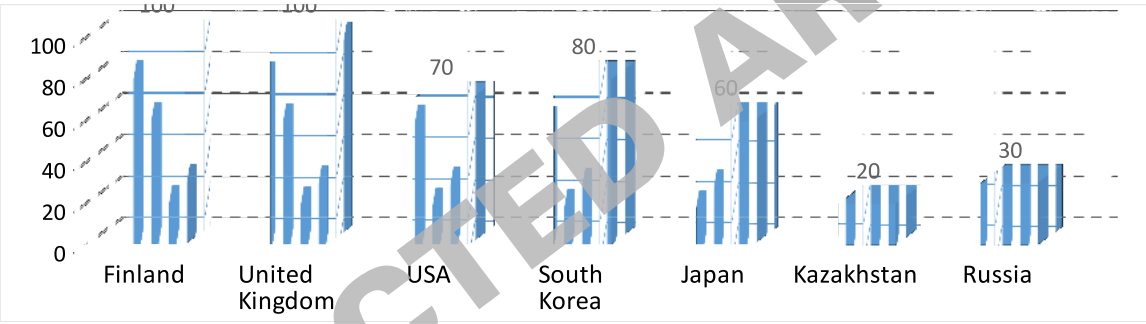


Figure 1. Coverage of government anti-bullying programs

As can be seen, Finland (100%) and the United Kingdom (100%) provide full coverage of educational institutions with national anti-bullying programs. In the USA (70%) and South Korea (80%), programs are in operation, but their implementation depends on the region or educational initiatives. Kazakhstan (20%), despite the introduction of KiVa, has not yet covered the majority of schools, which explains its relatively low level of enrollment. In Russia (30%), local initiatives are developing, but there is no unified federal program. The analysis shows that the countries where anti-bullying programs are mandatory (Finland, Great Britain) demonstrate the greatest effectiveness. In Kazakhstan, the implementation of KiVa in individual schools has produced positive results, but the lack of commitment to this program at the national level limits its effectiveness. Russia and Japan remain among the countries with the least strict control over the implementation of anti-bullying measures, which reduces their effectiveness. The effectiveness of preventive measures of ostracism is determined by a combination of factors, including law enforcement practice, the level of involvement of educational and public institutions, the availability of support for victims, as well as the dynamics of cases of bullying and social isolation. Different countries show heterogeneous results, which are associated not only with legislative and institutional factors, but also with cultural characteristics of the

RETRACTED ARTICLE

perception of the problem. One of the most objective indicators of the success of preventive programs is a decrease in the level of bullying and social isolation after their implementation. In Finland, where the comprehensive KiVa program operates, over the past 10 years, it has been possible to reduce the level of bullying by 30%. In the UK, thanks to the national anti-bullying strategy, there has been a 25% reduction in school bullying.

In the United States, where regulation is carried out at the state level, the level of bullying has decreased by an average of 10%, but significant differences between regions reduce the overall effectiveness. In South Korea, despite tough penalties for cyberbullying and social isolation, a 15% reduction in bullying cases was achieved. In Japan, the adoption of the law on combating ijime (2013) led to only a 5% decrease in bullying, which is associated with conservative norms of behavior and insufficient openness of the law enforcement system. In Kazakhstan, since the pilot introduction of KiVa in individual schools, there has been a 12% decrease in bullying, which is a positive indicator. However, nationally, the program has not yet reached most educational institutions, limiting the overall effect. In Russia, despite the launch of educational initiatives and the growth of public interest in the problem, the decrease in cases of social isolation remains at the level of 3%, which indicates the need for deeper integration of preventive programs.

To visualize the measurable outcomes of national anti-bullying policies and programs, Figure 2 presents comparative data on the percentage reduction in bullying cases after the implementation of preventive strategies across the studied countries.

Figure 2 illustrates the comparative impact of national anti-bullying strategies, showing the percentage decrease in bullying cases reported in each country after program implementation.

RETRACTED ARTICLE

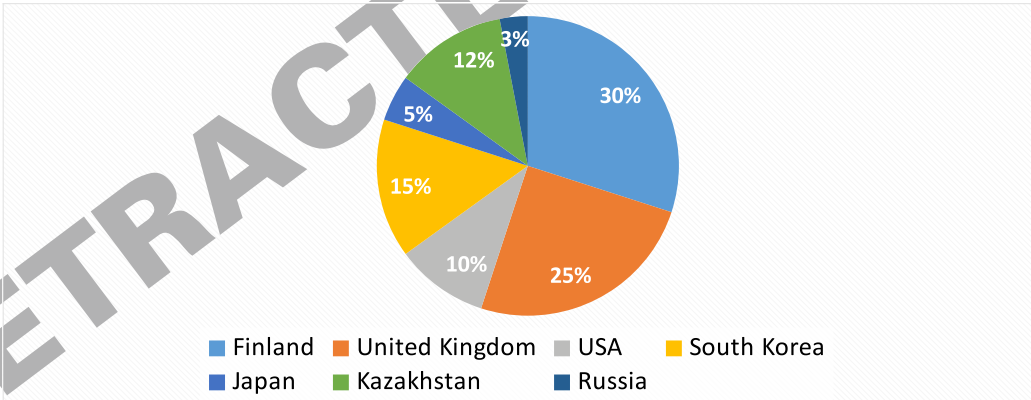


Figure 2. Reducing the level of bullying after the introduction of preventive programs

As can be seen, Finland (30%) and the United Kingdom (25%) show the most significant reduction in cases of social isolation and bullying due to an integrated approach that includes legislative measures, educational programs, and psychological support. In the United States (10%), the effect varies by state, and in South Korea (15%), improvements were achieved thanks to strict regulation of cyberbullying. In Japan (5%), Kazakhstan (12%), and Russia (3%), the decline remains more moderate, which indicates the need for deeper integration of preventive strategies.

As part of the preparation of the article, additional empirical observation was conducted among first- and second-year students of pedagogical specialties at the L.N. Gumilyov ENU

participating in bullying prevention and digital hygiene programs. In the course of project seminars and optional trainings (autumn 2024), the elements of the KiVa program adapted to the Kazakh university context were tested. Following the results of two semesters, the teachers of the Department of Pedagogy recorded a steady decrease in the number of conflict situations in the educational environment (according to the results of the student survey – by 18%), as well as an increase in awareness in the prevention of cyberbullying. The students noted that participating in interactive trainings helped them learn how to recognize forms of hidden pressure, as well as develop strategies for nonviolent interaction in student groups. The data obtained suggest that even partial implementation of anti-bullying practices at the higher education level contributes to the formation of a safe educational environment and can be integrated into the national strategy for the prevention of stigmatization.

An equally important factor in the success of prevention is the availability of assistance for victims of ostracism. Finland and the UK have national hotlines, school psychological support services, and legal protection mechanisms. In the U.S., aid programs vary from state to state, but major cities operate specialized centers. In South Korea, the emphasis is on counseling and support within educational institutions, but the problem of public condemnation of victims is still relevant. In Japan, psychological assistance is provided, but fear of possible social consequences reduces its demand. In Kazakhstan and Russia, support mechanisms are developing, but their availability remains limited due to insufficient government funding and a lack of qualified specialists.

To evaluate the systemic capacity of countries to support victims of ostracism, Table 4 presents comparative data on the availability of helplines, psychological services, and legal protection, accompanied by a general availability rating.

Table 4. Availability of support mechanisms for victims of ostracism

Country	Helplines	Psychological support	Legal protection	Availability rating (1-10)
Finland	Yes (national)	Yes (in all schools)	Yes	10
United Kingdom	Yes	Yes (free)	Yes	9
United States	Partially (varies by state)	Yes	Partially	7
South Korea	Yes	Partially	Yes	6
Japan	Limited	Partially	Formal	5
Kazakhstan	Partially (in KiVa schools)	Developing	Partially	6
Russia	Partially	Limited	Partially	4

Kazakhstan (6), thanks to partial integration of KiVa, demonstrates a higher level of support availability than Russia (4), but is still inferior to European countries. Comparative analysis shows that the effectiveness of preventive measures of ostracism depends on several factors. An integrated approach combining legislation, educational initiatives, and social programs demonstrates the highest effectiveness, which is confirmed by the results of Finland and the UK.

RETRACTED ARTICLE

At the same time, the harsh sanctions measures applied in South Korea and Japan do not always lead to a significant reduction in bullying cases unless accompanied by a well-developed victim support system. The lack of a unified strategy, typical for Kazakhstan and Russia, slows down progress in combating stigmatization, as measures remain fragmented and do not provide the necessary level of protection for victims. The most successful countries are those where the fight against stigmatization is considered a national priority and includes comprehensive support measures. In Kazakhstan, the further expansion of the KiVa program, the development of educational initiatives, the integration of digital solutions, and the strengthening of social protection mechanisms remain promising areas.

Conclusion

The present study has confirmed the hypothesis that strategies based on the integration of legislative regulation, mandatory coverage of educational institutions, accessible victim support mechanisms, and consideration of cultural factors are the most effective in preventing ostracism and bullying. A comprehensive comparative analysis of the models of combating social exclusion in seven countries has demonstrated that it is precisely such systemic and coordinated approaches – as exemplified by the KiVa program in Finland or the national strategy in the United Kingdom – that ensure a sustainable reduction in bullying (by 25–30%) and contribute to the creation of an integrated support infrastructure within the educational environment. At the same time, countries with fragmented or optional implementation of anti-bullying measures (such as Russia and Japan) or those with pilot-level coverage (such as Kazakhstan) show significantly lower levels of systemic effectiveness. In particular, although Kazakhstan's KiVa pilot schools have recorded a 12% reduction in bullying, the national protection framework remains underdeveloped due to the irregularity of program implementation, limited human and methodological resources, and the absence of a binding regulatory mandate for nationwide adoption.

The study identified and analyzed the key structural elements that determine the success of national strategies: a clearly articulated legal and institutional framework, obligatory inclusion of anti-bullying content in school programs, involvement of public and expert organizations, the development of digital response mechanisms, and continuous support services for victims. Cultural context has also proven to be a decisive factor: in countries with elevated levels of social stigmatization (e.g., Japan, Russia), informal barriers, distrust of protection mechanisms, and weak institutional feedback loops significantly limit the impact of formal interventions.

The scientific novelty of this study lies in its integrated and comparative approach to evaluating anti-ostracism strategies within the context of post-Soviet educational systems, accounting for legal, institutional, and sociocultural dimensions. This research expands the theoretical understanding of what constitutes an effective anti-bullying strategy and provides an empirically grounded foundation for constructing national-level policies aimed at ensuring school safety, psychological well-being, and inclusive educational environments.

From a practical standpoint, the study presents a structured proposal for the modernization of anti-bullying frameworks in Kazakhstan and Russia. The following areas are identified as high-priority recommendations: (1) the national-scale expansion of proven initiatives such as the KiVa program; (2) the mandatory integration of preventive educational modules into

RETRACTED ARTICLE

the curriculum; (3) the development and institutionalization of school-based psychological services; (4) the deployment of digital monitoring systems to address cyberbullying; and (5) the cultivation of tolerant educational cultures, rooted in international best practices but adapted to national realities.

Thus, the confirmation of the research hypothesis and the results of the cross-national comparative analysis allow us to conclude that comprehensive governmental measures – grounded in intersectoral cooperation, cultural sensitivity, and institutional consistency – represent the most effective model for combating bullying and social exclusion. The findings of the study not only substantiate this model empirically but also establish a conceptual framework for further applied research and policy innovation in the field of educational social safety. The proposed model can serve as a basis for national program development, piloting, and institutional integration across post-Soviet educational systems.

Limitations and directions for future research: Although the present study relies on a broad corpus of legal, institutional, and statistical sources, it is limited by its dependence on secondary data and publicly available government and NGO reports. In particular, there is insufficient access to longitudinal and school-level microdata, especially for the Russian and Japanese contexts. Further research may benefit from fieldwork-based approaches, including surveys and interviews with school staff and students, to evaluate the practical implementation of anti-bullying measures. Additionally, future studies could examine how intersectional factors – such as gender, disability, or ethnicity – affect students' vulnerability to bullying and their access to protection in different institutional systems.

RETRACTED ARTICLE

Funding

The authors state that the study did not receive financial support from any government, commercial, or non-profit organizations.

Acknowledgements

The authors express their gratitude to the scientific leadership of the department and colleagues for their methodological support during the preparation of the article.

Conflict of interest

The authors confirm that there are no potential or actual conflicts of interest related to this study.

Contribution of the authors

Asylbekova M. – was responsible for the concept of the research work.

Shaikhymuratova I. – was responsible for coverage and systematization on the chosen topic.

Mukanova N. – developed a detailed plan for data collection, selection of analysis methods, data collection and processing.

Atmaca T. – organized and conducted the main experiment as part of the study, described the research methods, a significant contribution to the concept or design of work; collection, analysis and interpretation of the results of the work.

References

Chu X, Zhou N and Campbell M (2024) 'Bystander behavior in school bullying: A systematic review of intervention strategies', Frontiers in Psychology, 15, 1032456. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1032456

Dong Z, Huitsing G and Veenstra R (2025) 'The effectiveness of anti-bullying programs: A meta-analytic review', Prevention Science. https://doi.org/10.1007/s11121-025-01342-7

Espelage DL and Polanin JR (2019) 'A meta-analytic review of school-based anti-bullying programs with a parent component', International Journal of Bullying Prevention, 1(1), pp. 1–15. https://doi.org/10.1007/s42380-018-0002-1

Fraguas D, Díaz-Caneja CM, Ayora M, et al. (2021) 'Assessment of school anti-bullying interventions: A meta-analysis of randomized clinical trials', JAMA Pediatrics, 175(1), pp. 44–55. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.5623

Gaffney H, Ttofi MM and Farrington DP (2021) 'What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components', Journal of School Psychology, 84, pp. 1–13. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.001

Gutzwiller-Helfenfinger E, Bozic A, Støen J, et al. (2024) 'How do anti-bullying programs target immigrant children and youth?', In: Routledge Education. https://doi.org/10.4324/9781003439202-7

Hall WJ and Chapman MV (2018) 'The role of school context in implementing a statewide anti-bullying policy and protecting students', Educational Policy, 32(3), pp. 507–539. https://doi.org/10.1177/0895904816637689

Hikmat R, Suryani S, Yosep I and Jeharsae R (2024) 'KiVa anti-bullying program: Preventing bullying and reducing bullying behavior among students – a scoping review', BMC Public Health, 24, 20086. https://doi.org/10.1186/s12889-024-20086-8

Kärnä A, Voeten M, Little TD, Poskiparta E, Alanen E and Salmivalli C (2011) 'A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6', Child Development, 82(1), pp. 311–330. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x

Li Y, Chen PY and Chen FL (2017) 'Preventing school bullying: Investigation of the link between anti-bullying strategies, prevention ownership, prevention climate, and prevention leadership', Applied Psychology, 66(1), pp. 45–78. https://doi.org/10.1111/apps.12107

Prakapas J and Dudaite J (2024) 'The impact of school climate on academic performance: The role of bullying prevention strategies', ICERI Proceedings. https://doi.org/10.56663/rop.v13i1.72

Salmivalli C, Kärnä A and Poskiparta E (2011) 'Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied', International Journal of Behavioral Development, 35(5), pp. 405–411. https://doi.org/10.1177/0165025411407457

Sarnovska N and Falko R (2024) 'Adaptation of anti-bullying programs in different cultural contexts', Perspectives in Psychology. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04567-9

Silva JL, Oliveira WA, Andrade LS, et al. (2017) 'Anti-bullying interventions in schools: A systematic literature review', Ciencia & Saude Coletiva, 22(6), pp. 1821–1836. https://doi.org/10.1590/1413-81232017226.17472016

Stevens V and De Bourdeaudhuij I (2001) 'Anti-bullying interventions at school: Aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development', Health Promotion International, 16(2), pp. 155–167. https://doi.org/10.1093/heapro/16.2.155

RETRACTED ARTICLE

Valerie J and Pudjiastuti S (2024) 'Legal frameworks against bullying: Implementation and challenges', Desiderata Law Review. https://doi.org/10.2139/ssrn.4536721

Zhou L, Liu M and Ye J (2025) 'Workplace bullying and its parallels to school bullying: A psychological perspective', Medicine (Baltimore), 105(2), 103245. https://doi.org/10.1016/j.medicine.2025.103245

Акимбекова Б. и Кулекенова Д. (2023) «Влияние травли на психологическое состояние школьников в Казахстане», Journal of Pedagogical Psychology. https://doi.org/10.1177/1359104523117564

М.П. Асылбекова[1], *И.Б. Шайхымуратова[2], Ж.Е. Муканова[3], Т. Атмаджа[4]

[1,2,3]Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

[4]Дюзже университеті, Дюзже, Түркия

RETRACTED ARTICLE

Остракизмнің алдын алудағы халықаралық тәжірибе

Аңдатпа. Өсіп келе жатқан цифрлық тәуекелдер мен мектеп ортасының өзгеруі жағдайында остракизм мен қорқыту мәселесі ерекше өзекті болып отыр. Бұл зерттеудің объектісі-қорқыту және кибербуллинг түрінде көрінетін оқу орындарындағы әлеуметтік оқшаулану. Жұмыстың мақсаты-құқықтық, институционалдық және мәдени аспектілерге баса назар аудара отырып, остракизмнің алдын алудың ұлттық және халықаралық стратегияларына салыстырмалы талдау жүргізу. Финляндия, Ұлыбритания, АҚШ, Жапония, Оңтүстік Корея, Қазақстан және Ресейдің тәжірибесіне басты назар аударылады, онда қорқытудың алдын алу тәсілдерінің типологиялық айырмашылықтары анықталды.

Мақаланың ғылыми-практикалық маңыздылығы оның қорқытуға қарсы қолданыстағы модельдер туралы деректерді жүйелеп қана қоймай, сонымен қатар оларды қазақстандық және ресейлік білім беру жүйелері жағдайында бейімдеу бойынша ұсыныстар беруімен байланысты. Зерттеу әдістемесі салыстырмалы құқықтық талдауға, нормативтік актілердің мазмұнын талдауға, халықаралық ұйымдардың (ЮНЕСКО, ЭЫДҰ, ЮНИСЕФ) есептеріне, сондай-ақ қорқыту динамикасы туралы статистикалық мәліметтерге негізделген. Сондай-ақ әлеуметтік-мәдени талдау және сараптамалық зерттеу элементтері қолданылды.

Нәтижелер көрсеткендей, жан-жақты мемлекеттік саясаты бар, білім беру бағдарламаларын міндетті түрде жүзеге асыратын елдер (Мысалы, Финляндиядағы Кива) және зардап шеккендерді қолдаудың дамыған жүйесі ең жоғары тиімділікті көрсетеді. Қазақстанда Киваның ішінара енгізілуіне қарамастан, оң үрдіс байқалды – пилоттық мектептердегі бұзақылықтың 12% - ға төмендеуі.

Зерттеу халықаралық тәжірибені ұлттық стратегияларға интеграциялау қажеттілігін негіздей отырып, бұзақылықпен күресудің педагогикалық саясатын жасауға ықпал етеді. Практикалық маңыздылығы нәтижелерді тиімді профилактикалық шараларды әзірлеуде қолдану мүмкіндігінде жатыр.

Түйін сөздер: буллинг, остракизм, алдын алу, антибуллинг стратегиялары, кибербуллинг, халықаралық тәжірибе, білім беру бағдарламалары.

М.П. Асылбекова[3], *И.Б. Шайхымуратова[2], Ж.Е. Муканова[3], Т. Атмаджа[4]
[1,2,3]Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан
[4]Университет Дюздже, Дюздже, Турция

Международная практика по предотвращению остракизма

Аннотация. В условиях растущих цифровых рисков и изменения школьной среды проблема остракизма и запугивания становится особенно актуальной. Объектом данного исследования является социальная изоляция в учебных заведениях, проявляющаяся в виде издевательств и киберзапугивания. Цель работы – провести сравнительный анализ национальных и международных стратегий профилактики остракизма с акцентом на правовые, институциональные и культурные аспекты. Основное внимание уделяется опыту Финляндии, Великобритании, США, Японии, Южной Кореи, Казахстана и России, где выявлены типологические различия в способах предотвращения издевательств.

Научно-практическая значимость статьи обусловлена тем, что она не только систематизирует данные о существующих моделях противодействия издевательствам, но и дает рекомендации по их адаптации в условиях казахстанских и российских систем образования. Методика исследования основана на сравнительном правовом анализе, анализе содержания нормативных актов, отчетах международных организаций (ЮНЕСКО, ОЭСР, ЮНИСЕФ), а также статистических данных о динамике угроз. Также были использованы элементы социокультурного анализа и экспертного исследования.

Результаты показывают, что страны со всеобъемлющей государственной политикой, обязательными реализациями образовательных программ (например, Кива в Финляндии) и развитой системой поддержки пострадавших демонстрируют наибольшую эффективность. Несмотря на частичное внедрение Кивы в Казахстане, отмечена положительная тенденция – снижение хулиганства в пилотных школах на 12%.

Исследование способствует выработке педагогической политики борьбы с издевательствами, обосновывая необходимость интеграции международного опыта в национальные стратегии. Практическая значимость заключается в возможности применения результатов в разработке эффективных профилактических мер.

Ключевые слова: буллинг, остракизм, предотвращение, антибуллинговые стратегии, кибербуллинг, международный опыт, образовательные программы.

RETRACTED ARTICLE

References

Chu, X., Zhou, N. and Campbell, M. (2024) 'Bystander behavior in school bullying: A systematic review of intervention strategies', Frontiers in Psychology, 15, 1032456. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1032456

Dong, Z., Huitsing, G. and Veenstra, R. (2025) 'The effectiveness of anti-bullying programs: A meta-analytic review', Prevention Science. https://doi.org/10.1007/s11121-025-01342-7

Espelage, D.L. and Polanin, J.R. (2019) 'A meta-analytic review of school-based anti-bullying programs with a parent component', International Journal of Bullying Prevention, 1(1), pp. 1–15. https://doi.org/10.1007/s42380-018-0002-1

Fraguas, D., Díaz-Caneja, C.M., Ayora, M. et al. (2021) 'Assessment of school anti-bullying interventions: A meta-analysis of randomized clinical trials', JAMA Pediatrics, 175(1), pp. 44–55. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.5623

Gaffney, H., Ttofi, M.M. and Farrington, D.P. (2021) 'What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components', Journal of School Psychology, 84, pp. 1–13. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.001

Gutzwiller-Helfenfinger, E., Bozic, A., Støen, J. et al. (2024) 'How do anti-bullying programs target immigrant children and youth?', In: Routledge Education. https://doi.org/10.4324/9781003439202-7

Hall, W.J. and Chapman, M.V. (2018) 'The role of school context in implementing a statewide anti-bullying policy and protecting students', Educational Policy, 32(3), pp. 507–539. https://doi.org/10.1177/0895904816637689

Hikmat, R., Suryani, S., Yosep, I. and Jeharsae, R. (2024) 'KiVa anti-bullying program: Preventing bullying and reducing bullying behavior among students – a scoping review', BMC Public Health, 24, 20086. https://doi.org/10.1186/s12889-024-20086-8

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T.D., Poskiparta, E., Alanen, E. and Salmivalli, C. (2011) 'A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6', Child Development, 82(1), pp. 311–330. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x

Li, Y., Chen, P.Y. and Chen, F.L. (2017) 'Preventing school bullying: Investigation of the link between anti-bullying strategies, prevention ownership, prevention climate, and prevention leadership', Applied Psychology, 66(1), pp. 45–78. https://doi.org/10.1111/apps.12107

Prakapas, J. and Dudaite, J. (2024) 'The impact of school climate on academic performance: The role of bullying prevention strategies', ICERI Proceedings. https://doi.org/10.56663/rop.v13i1.72

Salmivalli, C., Kärnä, A. and Poskiparta, E. (2011) 'Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied', International Journal of Behavioral Development, 35(5), pp. 405–411. https://doi.org/10.1177/0165025411407457

Sarnovska, N. and Falko, R. (2024) 'Adaptation of anti-bullying programs in different cultural contexts', Perspectives in Psychology. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04567-9

Silva, J.L., Oliveira, W.A., Andrade, L.S. et al. (2017) 'Anti-bullying interventions in schools: A systematic literature review', Ciencia & Saude Coletiva, 22(6), pp. 1821–1836. https://doi.org/10.1590/1413-81232017226.17472016

Stevens, V. and De Bourdeaudhuij, I. (2001) 'Anti-bullying interventions at school: Aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development', Health Promotion International, 16(2), pp. 155–167. https://doi.org/10.1093/heapro/16.2.155

Valerie, J. and Pudjiastuti, S. (2024) 'Legal frameworks against bullying: Implementation and challenges', Desiderata Law Review. https://doi.org/10.2139/ssrn.4536721

Zhou, L., Liu, M. and Ye, J. (2025) 'Workplace bullying and its parallels to school bullying: A psychological perspective', Medicine (Baltimore), 105(2), 103245. https://doi.org/10.1016/j.medicine.2025.103245

Akimbekova, B. and Kulekenova, D. (2023) 'Vliianie travli na psikhologicheskoe sostoianie shkol'nikov v Kazakhstane [The impact of bullying on the psychological state of schoolchildren in Kazakhstan]', Journal of Pedagogical Psychology. https://doi.org/10.1177/1359104523117564

RETRACTED ARTICLE

Information about the authors:

Assylbekova M. **–** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Satpayev street 2, 010008, Astana, Kazakhstan

Shaikhymuratova I. **–** corresponding author, Doctoral student of educational program 8D01801 "Social pedagogy", L.N. Gumilyov Eurasian National University, Satpayev street 2, 010008, Astana, Kazakhstan

Mukanova N. **–** 8D01103 – 2 nd year doctoral student of Pedagogy and Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Satpayev street 2, 010008, Astana, Kazakhstan

Atmaca T. – PhD, Associate Professor, Faculty of Education, Duzce University, Orhangazi street, 81620, Duzce, Türkiye

Авторлар туралы мәліметтер:

Асылбекова М.П. **–** педагогика кафедрасының қауымдастырылған профессоры, п.ғ.к., Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтбаев көшесі, 2, 010008, Астана, Қазақстан

Шайхымуратова И.Б. **–** хат-хабар авторы, 8D01801 «Әлеуметтік педагогика» білім беру бағдарламасының докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтбаев көшесі, 2, 010008, Астана, Қазақстан

Муканова Н.Е. – 8D01103 – «Педагогика және психология» ББББ 2 курс докторанты, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтбаев көшесі, 2, 010008, Астана, Казақстан.

Атмаджа Т. **–** педагогика факультетінің доценті, PhD, Дюздже университеті, Орхангаджи көшесі 81620, Дюздже, Түркия

Сведения об авторах:

Асылбекова М.П. – кандидат педагогических наук, ассоц.профессор кафедры педагогики, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул.Сатпаева, 2, 010008, г.Астана, Республика Казахстан

Шайхымуратова И.Б. **–** автор для корреспонденции, докторант образовательной программы 8D01801 «Социальная педагогика», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул.Сатпаева, 2, 010008, г.Астана, Республика Казахстан

Муканова Н.Е. **–** докторант 2 курса ОП 8D01103 – «Педагогика и психология», Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул.Сатпаева, 2, 010008, г.Астана, Республика Казахстан.

Атмаджа Т. **–** PhD, доцент педагогического факультета, Университет Дюздже, ул. Орхангаджи, 81620, г.Дюздже, Турция.

RETRACTED ARTICLE

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

ҒТАМР 14.15.15
Ғылыми мақала

https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-27-46

Болашақ педагог-психологтарды даярлаудағы білім беру кластері

Г.С. Болыс*[1], Н.Ш. Алметов[2]

[1,2]М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент қ., Қазақстан

*(E-mail: *[1]bolys_2030@mail.ru, [2]n_almetov@mail.ru)*

Аңдатпа. Бұл мақалада кластерлік тұғыр негізінде болашақ педагог-психологтарды даярлау мәселесі теориялық тұрғыдан кеңінен талқыланады. Білім беру кластері – жоғары оқу орындарының жетекшілігімен жалпы білім беретін мектептер, арнайы орта кәсіби білім беру ұйымдары, жоғары оқу орындары, білім беруді басқару ұйымдары және болашақ мамандар даярлаудан мүдделі басқа да жұмыс берушілердің интеграциясы, нәтижеге бағдарланған серіктестік әрекеттері. Мақалада білім беру кластері болашақ педагог-психологтарды дайындаудың өзекті аспекті ретінде қарастырылады, өйткені кластер құрамында маман даярлаудың сапасынан мүдделі тараптардың ресурстарын біріктіріп, білім беру сапасына қарай бағдарлауға мүмкіндіктер ашылады.

Зерттеу барысында білім беру кластерінің мәні мен маңызы, құрамдас бөліктері және стратегиялық бағыттары анықталып, бұл болашақ педагог-психологтарды кластер шеңберінде даярлаудың тиімділігін берді. Білім беру кластерін құрастыру мәселелері болашақ педагог-психологтарды даярлау мақсаттары тұрғысынан қарастырылды. Болашақ педагог-психологтарды кластерлік тұғыр негізінде даярлаудың перспективалық бағыттары, жаңа мүмкіндіктері туралы тұжырымдар жасалынды. Индукция және дедукция, салыстырмалы талдау әдістерін пайдаланып болашақ педагог-психологтарды білім беру кластері шеңберінде даярлаудың артықшылықтары мен кемшіліктері анықталды. Мақалада білім беру кластерін құру бойынша ұсыныстар, тиімді әдістер мен тәсілдер жоғары оқу орындарында кәсіби болашақ педагог-психологтарды даярлаудың міндеттерін жүзеге асыру маңызды.

Мақала бүгінгі таңда және таяу перспективада болашақ педагог-психологтарды даярлауда білім беру кластерлерін пайдаланудың қажеттілігін көрсетіп, мамандар даярлау сапасынан мүдделі барлық тараптардың әлеуетін біріктірудің олардың баршасы үшін бірдей пайдалы екендігін түсінуіне көмектеседі.

Түйін сөздер: болашақ педагог-психолог, кластер, білім беру кластері, кластерік тұғыр, жоғары оқу орындары, жұмыс берушілер, кластер субъектілері, кластердің жүйе құраушылары

Түсті: 24.04.2025; Жөнделді: 22.05.2025; Мақұлданды: 27.06.2025; Онлайн қолжетімді: 30.06.2025

Кіріспе

Қазақстан Республикасының президенті Қасым-Жомарт Тоқаев «Ана тілі» газетіне берген сұхбатында былай деді: Бүгінгі жастар біздің жас кезімізге қарағанда әлдеқайда көп біледі. Қазіргі технология дәуірінде бұл – қалыпты нәрсе. Қазақстанда дарынды, білімді әрі мақсатына ұмтыла білетін қыз-жігіттер көп. Дәл осы себепті мен жастарға сенемін деп жалықпай айта аламын». «Біз еңбек адамының абырой-беделін көтеріп, еңбекқорлық, кәсібилік сияқты құндылықтарды дәріптеу үшін әлі талай шаруа атқаруымыз керек», - атап өтеді мемлекет басшысы (Тоқаев, 2025).

Қоғамның цифрлық трансформациялануы жағдайында өскелең ұрпаққа білім беру мен оны тәрбиелеудің әуелі педагогикалық қауымдастық кездеспеген жаңа, күрделі проблемалары туындап отыр. Қазіргі оқушы-жастарды тәрбиелеумен байланысты проблемалардың шешімдері, көбінесе білім беру ұйымдарының шеңберінен шығатын, білім берудің сапасынан мүдделі тараптардың да белсенді қатысуын қажет ететін біріккен іс-әрекеттерді қажет етеді.

Қазіргі таңда қоғамдық өмірдің түрлі салаларында кластерлік тұғырдың артықшылықтары айқын көрінуде. Білім саласында да кластерлендіру мамандар даярлаудың сапасы, оның нәтижелілігін арттыруға оң әсер ететіндігін шет елдік және отандық озық тәжірибелер көрсетеді.

Жоғары оқу орындарында болашақ педагог-психологтарды даярлаудың жаңа парадигмалық ұстанымдары оқу-тәрбие үдерісінің нәтижеге бағдарлануын, сондықтан оның білім беру бағдарламаларының және оларды іске асырудың технологияларының практикалық бағыттылығын күшейтуді қажет етеді. Дер кезінде жоғары білім беру ұйымдарының материалдық-техникалық ресурстары әрқашанда қарқынды дамудағы өндіріс жағдайларына сәйкес келмейді. Соның ішінде, болашақ педагог-психологтардың теориялық және практикалық бағытталған пәндік білімдері, іскерліктері мен дағдыларын шынайы өмірлік, кәсіби ортада дамыту, оларды кәсіби құзыреттіліктер деңгейіне көтеру маңызды. Бұл орында өндіріс орындарында өтетін әртүрлі іс-тәжірибелер де кейде толық нәтиже бермейді. Өйткені, студентердің іс-тәжірибесі нәтижелері практика базасы болған ұйымдар басшылығы мен қызметкерлерін фомальды түрде қызықтырады.

Кластерлік тұғыр болашақ мамандарды даярлауда мүдделі және тараптардың (жоғары оқу орындары, білім беру ұйымдары, мекетептен тыс қосымша білім беру мен тәрбиелеу ұйымдары, психологиялық кеңестер, реаблитациялық орталықтар, жергілікті басқару органдары, мәдениет-ағарту мекемелері т.б.) басын қосып, олардың ресурстары мен кадрлық әлеуетін ортақ пайдалануға кең жол ашады. Инновациялық кластер құрамындағы ынтымақтастықтан оның барлық қатысушылары ұтады. Бүгінгі таңда білім беру саласында, шын мағынада, кластерлік құрылымдар құру, жобаларды іске асыратын кез келді.

«Қазақстан Республикасын индустриялық-инновациялық дамытудың 2021-2025 жылдарға арналған тұжырымдамасында» атап өтілгендей, «кластерлер өндірістік және сервистік кәсіпорындар, білім беру және ғылыми ұйымдар, билік органдары мен даму институттары кооперациясының жаңа тиімді нысаны болып табылады. Кластерлік тәсіл өңірлердегі компаниялардың бәсекеге қабілеттілігін арттыру құралы ретінде өңдеу өнеркәсібі мен өнімді көрсетілетін қызметтер секторын дамытудағы маңызды

бағытқа айналады». «Кластердің негізгі ерекшелігі оған кіретін кәсіпорындардың жекелеген шаруашылық жүргізуші субъектілермен салыстырғанда кластердің барлық қатысушыларының бәсекеге қабілеттілігін арттыру ретінде көрініс табатын көрінетін синергетикалық әсер алуы болып табылады» (Тұжырымдама, 2023).

«Инновация өндірістегі қиындықтар сияқты мәселелерге қарсы тұру ағыны болады, атап айтқанда ақпараттың жетіспеушілігі, жоспарлау процесін жақсарту қажеттілігі, жеткізудегі қателіктер, компоненттер және т.б (Søren, 2018). Болашақ жоғары білікті мамандарды даярлауда одан мүдделі барлық тараптрдың күш-жігерін, кадрлық және ресурстық әлеуетін біріктіру – кластерлік тұғыр, білім беру қызметтері және оның өнімдерін тұтынушы барлық ұйымдар үшін инновация болып табылады. Кластер, педагогикалық инновация ретінде, білім беру ұйымы және оның қызметтері тұтынушыларының өмірлік қызметіндегі қиындықтарды жеңудің ұтымды амалы.

Д.Химматалиев, Д.Султанова, Н.Омоновалардың пайымдауынша «білім беру кластері - бұл аймақтық негізде мамандандырылған білім беру және ғылыми ұйымдарды, ресурстар мен инфрақұрылымды, сондай-ақ білім беру саласына қызмет ететін түрлі мекемелерді біріктіретін жүйе. Ол қатысушылардың өзара байланысын қамтамасыз етіп, білім беру сапасын арттыруға және болашақ педагог-психологтарды даярлауда бәсекелестік артықшылықтарды дамытуға бағытталған» (Khimmataliev, Sultanova және Omonova, 2023).

Білім беру кластерінің маңызына тоқталып, авторлар былай жазады: «Бұл өз кезегінде, педагог кадрлардың кәсіби даярлығын жетілдіруде және олардың шығармашылық әлеуетін ашуда маңызды рөл атқарады. Сонымен қатар, ресурстар мен қызметтерді бірлесіп пайдалану, инфрақұрылымды дамыту және бірлескен маркетинг кластердің тиімділігін арттырады» (Khimmataliev және басқалары, 2023).

Авторлардың «болашақ педагог-психологтарды даярлауда білім беру кластері жаңа білім беру технологияларын енгізуге, оқу бағдарламаларын жетілдіруге және білім беру мекемелері арасындағы ынтымақтастықты нығайтуға мүмкіндік береді. Мұндай жүйе білім беру саласындағы барлық қатысушылардың өзара әрекеттесуін ұйымдастырып, жоғары білікті мамандарды даярлауға жағдай жасайды», - деген пікірін толықтай қолдау мүмкін (Khimmataliev және басқалары, 2023).

Материалдар мен әдістер

Болашақ педагог-психологтарды даярлауда білім беру кластерін дамыту тиімділігін зерттеу үшін кешенді зерттеу әдістері қолданылады. Бұл әдістер зерттеу мақсаты мен міндеттеріне сәйкес әзірленіп, білім беру кластерінің құрылымдық, мазмұндық және ұйымдастырушылық ерекшеліктерін анықтауға бағытталған.

Білім беру кластері негізінде болашақ педагог-психологтарды даярлаудың теориялық негіздерін жан-жақты зерттеу үшін келесі ғылыми-педагогикалық зерттеу әдістері қолданылды:

1. Зерттеу мәселесі бойынша философиялық, психологиялық, педагогикалық және ғылыми-әдістемелік әдебиеттерге талдау жасау. Бұл әдістер білім беру кластерінің маңызы, мәні мен ерекшеліктерін түсінуге мүмкіндік берді. Ғылыми-әдебиеттерді теориялық талдау арқылы болашақ педагог-психологтарды даярлаудағы инновациялық

тұғыр – кластерлендірудің дәстүрлі тұғырлар мен тәсілдерден артықшылығы және кең әлеуеті анықталды. Әр түрлі зерттеушілердің тұжырымдары білім беру кластерінің мақсаттары мен стратегиялық бағыттарын, сондай-ақ педагогикалық бағдарламаларды кластерлендіру мүмкіндіктерін айқындауға негіз болды. Бұл білім беруді кластерлендірудің әдіснамалық, теориялық және қолданбалы қырларын терең түсініп, болашақ педагог-психологтарды даярлауда тиімді кластерлік модельдерді айқындауға мүмкіндік берді.

2. Талқылау және салыстыру әдістері. Болашақ педагог-психологтарды білім беру кластері негізінде даярлау аспектілерін тереңірек түсіну үшін біз талқылау және саралау әдістерін пайдаландық. Мақалада білім беру кластерінің құрамдастары және оны құрастырудың тәсілдері жан-жақты талқыланды. Бұл әдістер маман даярлаудағы кластерлік тәжірибені салыстыра отырып, оны болашақ педагог-психологтарды даярлауға шығармашылық тұрғыдан көшіру мүмкіндіктерін қарастырдық.

3. Индукция және дедукция әдістері. Бұл әдістер болашақ педагог-психологтарды даярлауда жалпы білім беретін мектептер, колледждер, жоғары оқу орындары, оқу орталықтары, білім беруді басқарудың жергілікті ұйымдарын сапалы мамандар даярлау мақсаттары аясында интеграциялаудың жеке үлгілерден жалпы стратегияларға және жалпы қағидалардан нақты кластерлік тәсілдерге өтудің әдістері қолданылды. Бұл кластер жұмысының әртүрлі аспектілерін көрсететін есептеулер арқылы құнды бақылаулар жүргізуге және нәтижелерді түсіндіруге мүмкіндік берді (Tvaronavičienė пен Razminienė, 2017). Мұның нәтижесінде болашақ педагог-психологтарды даярлау процесін кластерлендірудің жеке көріністері нақтыланып, жалпы тұжырымдары жасалынды.

Зерттеу барысында мынадай болжам ұсынылды: егер жоғары оқу орындары болашақ педагог-психологтарды даярлау сапасына мүдделі тараптармен бірлесе білім беру кластерін құрса, ол болашақ педагог-психологтардың басқару құзыреттіліктерін қалыптастырудың тиімді тетігіне айналады, себебі кластер қатысушыларының ресурстары кәсіби даярлыққа жүйелі түрде бағыт-бағдар алады.

Нәтижелер мен талқылау

Қазіргі таңда білім беру жүйесі әр түрлі әлеуметтік және экономикалық өзгерістерге жауап беру мақсатында жаңарып, дамып келеді. Бұл процесте кластерлік тәсіл білім беру саласында маңызды рөл атқарып, оны жаңа деңгейге көтеруге мүмкіндік береді. Әсіресе, болашақ педагог-психологтарды даярлаудағы білім беру жүйесін кластерлік тәсілге негіздеу олардың кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыруда маңызды рөл атқарады.

Болашақ педагог-психологтарды даярлауда білім беру кластерін қалыптастыру – қазіргі заманғы білім беру жүйесін жаңғыртудың маңызды бағыттарының бірі. Білім беру кластері – бұл білім беру мекемелері, ғылыми-зерттеу институттары, кәсіби ұйымдар, әлеуметтік және экономикалық әріптестер арасындағы өзара байланысты нығайтуға бағытталған, шоғырланған құрылым. Мұндай кластерлер педагогикалық және психологиялық мамандықтарға мамандар даярлаудағы тиімділікті арттыруға, аймақтық білім беру жүйесін жетілдіруге және жаһандық деңгейде бәсекеге қабілетті мамандар қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Білім беру кластерлерінің негізгі идеясы – әртүрлі ұйымдардың ресурстары мен мүмкіндіктерін біріктіру арқылы кластерлік білім сапасын арттыру. Бұл тәсіл инновацияларды енгізуді, кадрлық әлеуетті дамыту мен аймақтық ерекшеліктерді ескеруді қамтамасыз етеді. М. Портер және басқа да ғалымдардың зерттеулері көрсеткендей, кластерлік тәсіл әлеуметтік және экономикалық дамуға үлкен әсер етеді, себебі ол жүйелі өзара әрекеттестік пен синергетикалық әсерге негізделеді. Болашақ педагог-психологтарды даярлауда білім беру кластерлерінің маңызды рөлі:

– білім беру процесінің тиімділігін арттыруға;

– ғылыми зерттеулер мен тәжірибелерді біріктіруге;

– өңірлік және ұлттық деңгейде білім беру сапасын көтеруге ықпал етуінде.

Кластерлік саясатты жүзеге асыруда педагогикалық білім беру мекемелері мен олардың әріптестерінің тығыз байланысы, сондай-ақ инновациялық технологиялар мен әдістерді қолдану шешуші рөл атқарады. Бұл әдіс білім беру саласының ұзақ мерзімді бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз етуге және болашақ мамандардың кәсіби даярлығын күшейтуге мүмкіндік береді. Бұл тұғыр педагогикалық білім беру құрылымдарын біріктіре отырып, жаңа траекторияларды қалыптастыруға ықпал етеді және болашақ педагог-психологтардың кәсіби дайындығын арттыруда кластерлік тәсілдің тиімділігін көрсетеді. Сондықтан, болашақ педагог-психологтарды даярлаудағы білім беру кластері кәсіби құзыретті мамандарды қалыптастыруға бағытталған жаңа маңызды қадам болып табылады.

Кластерлік әдіс теориясы шетелдік авторлардың (М.Ю.Портер, С.Замапски, П.Маскелл, Л.С. Маркова, О.Н.Черных, Ж.Л.Шаповал және басқалар) зерттеулерінде ұсынылған.

Бірқатар дәрежеде кластерлердің шығу тегі мен жұмыс істеуінің белгілі бір принциптері М. Фельдман, Дж. Шумпетер, А. Маршалл және басқалардың шығармаларында сипатталған. Е. Глэйзер, А. Страусс, А. Дюбуа, Г. Бекаттини, Т. Брешнан, А. Бйорг, М. Майлс, М. Хуберман, М. Муро, Б. Кац, Ф. Хубер және басқалар кластерлік тұғырдың зерттелуіне елеулі үлес қосқан. Педагогикалық білім беру жүйесін кластерлендіру мәселелерін Т.О.Бурда, Н.В.Горбунова, М.Н.Булаева, О.В.Ибрагимова, Л.Г.Насырова, Е.П.Татьянина және басқалар)зерттеген. Қазақстандық ғалымдардың зерттеулерінде кластерлік тұғыр мәселесі, негізінен, экономикалық зерттеулер мәселелері аясында қарастырылған (С.М.Жұманғарин, Р.А.Алшанов, Ғ.Б.Байназаров, Г.У.Макенова, С.С.Еспаев т.б.). Дегенмен, отандық педагогика және психология ғылымдарында білім беру кластері мәселелері бойынша жұмыстар әлі де тапшы.

Зерттеу жұмысында білім беру кластерін құрастыру және оның қызметі мәселесіне арналған ғылыми әдебиеттер талданып (Тұжырымдама, 2023; Григорьев, Валеев, Латыпова, 2018;Татьянина, 2017;Ткаченко, 2015; Соколова, 2014 және Залялова, 2010) бұл жүйенің құрылымдық элементтері нақтыланды. Авторлар «білім беру кластері «білім беру - технологиялар - өндіріс» тізбегіне негізделіп, оқу орындары мен кәсіпорындардың интеграциясы арқылы сапалы мамандарды даярлауға бағытталған», – деген ортақ тұжырымды қолдайды. Сондай-ақ авторлар білім беру кластерін инновациялық жүйе ретінде сипаттап, оны түрлі білім беру ұйымдары мен жұмыс берушілер арасындағы ынтымақтастық негізінде инновациялық білім беру қызметін ұйымдастырудың маңызды тетігі ретінде қарастырады.

Е.П. Татьянина (Татьянина, 2017) болашақ педагог-психологтарды жобалық кластерлерді басқаруға даярлауды жүйелі-әрекеттік және процессуалды-кластерлік тәсілдер негізінде құрастыруды ұсынады, яғни модельді әзірлеу және жүзеге асыру қажет, ол:

– ресурстық-торлы компоненттерді (ақпараттық ресурстар, желілік өзара әрекеттесу және желілік өзара әрекеттестіктен алынған өнімдер);

– ұйымдастырушылық-пәндік компоненттерді (теориялық, тәжірибелік және қолданбалы бөлімдерден тұратын дайындық бағдарламасы мен кезеңдер);

– жобалық басқару компоненттерді (жобалық өзара әрекеттесу, жобалық жұмыс және желілік өзара әрекеттесуді модерациялау).

– қарым-қатынас тақырыбында еркін жобалар, басқару жобалары, процесс автоматтандыруы және кешенді жобаларды орындау қажет (Khimmataliev, Sultanova және Omonova, 2023; Татьянина, 2017). Автордың ұсынып отырған педагогикалық кластердің моделі мазмұнды интеграциялану, бейімделушілік, тұрақтылық, ұжымдық өзара әрекеттесуге бағытталған қасиеттерге ие болуы тиіс. Қоршаған орта талаптарын ескеру, желілік ынтымақтастық, практикалық бағыттылық принциптерін ескеру қажет. Педагогикалық жағдайлардың кешенін анықтап, қамтамасыз ету қажет, яғни:

– құрылымдық координациялық жағдайлар, модельдің компоненттеріне оң әсер ететін жағдайлар: білім алушылардың желілік ресурстарды таңдауға жеке тәжірибесін ескеру, жобалық шешімдердің қоғамдық-профессионалды орта өкілдерімен сарапталуы, уақытты басқару принциптері бойынша өзара ынтымақтастықты ұйымдастыру;

– субъектті жағдайлар, білім алушы тұлғасына әсер ететін жағдайлар: коммуникативтік шеберлікті дамыту, болашақ педагогтың шығармашылық әлеуетін ашу, кәсіби бағыттылықты қалыптастыру(Khimmataliev, Sultanova және Omonova, 2023; Татьянина, 2017).

Автордың пайымдауынша «болашақ педагог-психологтарды жобалық кластерлерді басқаруға даярлау жоғары оқу орнының арнайы жобалық-оқыту ортасында субъектілердің мақсатты және жүйелі әрекеті ретінде түсініледі, бұл білім алушылардың ресурстарды дербес жүйелендіруге және ақпарат жинау, өңдеу және беру арқылы білім беру жобасын әзірлеуде тиімді желілік өзара әрекеттестікті жүзеге асыруға дайын болуын қамтамасыз етеді» (Horak, Matoskova, Danko, 2020; Татьянина, 2017).

Е.В.Соколова мақаласында «білім беру кластері» ұғымының педагогика ғылымының терминологиялық аумағына кіру тарихын қарастырған, орысша және ағылшынша терминнің мағыналық толтырылуына талдау жасаған. Автордың «білім беру кластерінің негізгі айырмашылығы оның құрамында емес (білім беру кластерінің құрамына коммерциялық ұйымдар, мемлекеттік басқару органдары, серіктестік бойынша ұйымдар кіруі мүмкін) немесе жоғары оқу орындарының басты рөл атқаруында емес, өнім іс-әрекетінің нәтижесі болып табылатын ал арнайы өнімінде», – деп дұрыс пайымдаған». «Егер автомобиль кластерінде негізгі өнім – автомобиль, химия өндірісінде – химиялық өндіріс өнімі болатын болса, онда білім беру кластерінде негізгі өнім – бұл білім беру қызметтері». Сол себепті автор білім беру кластерін «білім беру ұйымдары мен әлеуетті жұмыс берушілердің өзіне кіріктіретін жүйе ретінде қарастырып, оны соңғы нәтиже – өзінің кәсіби іс-әрекетін тиімді орындауға қабілетті, құзыретті маманды дайындауға бағдарлаймыз», – деп жазады (Соколова, 2014).

А.С.Валеев, Е.Н.Григорьев, Р.М.Латыповалардың пайымдауынша «білім беру кластері мамандарды үздіксіз даярлаудың жүйелі түрі ретінде сипатталды, оның нәтижесінде

жұмыс берушілер мен оқу орындары арасында өзара тиімді ынтымақтастық орнатылып, білім алушыларға нақты өндірістік тәжірибе беріледі. Бұл білім беру жүйесінің тиімділігін арттыруға және болашақ педагог-психологтарды кәсіптік ортаға бейімдеуге мүмкіндік береді. Білім беру кластерінің ұйымдастырылуы білім алушыларды практикалық дағдыларын жетілдіруге, сондай-ақ жұмыс берушілердің талаптарына сай мамандарды даярлауға бағытталған» (Соколова, 2014).

А.С.Валеев т.б. білім беру кластерінің басымдық сапаларына ерекше мән берген. Авторлар білім беру кластерін «білім беру ұйымдары мен әлеуетті жұмыс берушілерді интергациялайтын жүйе» ретінде қарастырады. Білім беру кластерін соңғы нәтижеге өз кәсіби қызметін тиімді атқаруға қабілетті құзыретті маманды дайындауға бағдарлайды. Авторлар «білім беру кластерінің барлық құрамдастары (мектеп-арнаулы кәсіби білім беру ұйымдары - жоғары оқу орны жұмыс беруші) бұл нәтижеге қол жеткізуге тырысады. Көбінесе білім беру кластері тұтас жүйенің бүкіл жұмысын үйлестіруші белгілі бір жүйе құрастырушы жоғары оқу орнының жетекшілігімен құрастырылады», – деген тұжырымды ұсынады(Валеев, Григорьев және Латыпова, 2010).

А.Г.Залялова білім беру кластері жағдайында педагог кадрларды даярлаудың аймақтық моделін ұсынған. Автор білім беру кластерін «әлеуметік әріптестік, оны құрастыратын ортақ қажеттіліктер және ішкі ресурстарды тиімді пайдалануға қабілетті басқару және білім беру ұйымдарының қарқынды дамуын қамтамасыз ететін интеграциялық механизм», – деп мінездейді (Залялова, 2010). «Жүйе құрастырушы компонент және педагогикалық кадрларды үздіксіз дайындаудың аймақтық моделі ретінде, білім беру кластері ұйымдастырушылық, басқару, технологиялық, мазмұндық деңгейлерді құрайтын, соңғы нәтижеге қол жеткізу бойынша алға қойылған мақсатқа сәйкес үздіксіз педагогикалық білім берудің мақсатқа бағытталған біртұтас процесін қамтамасыз етеді» (Залялова, 2010).

Автор үздіксіз кәсіби-педагогикалық білім беру шеңберінде білім беру кластерінің негізгі стратегияларын анықтаған: экономикалық – тиімді білім беру қызметтері саласын құру, қысқа мерзімде педагог кадрларды даярлауға сұранысты дер кезінде қанағаттандыру; әлеуметтік – жұмыс берушілер мен келісім шарт құру арқылы педагогикалық білім беру ұйымдары бітірушілерінің жұмысқа орналасуына кепілдікті қамтамасыз ету; маркетингтік-инновациялық технологияларды қорыту және тарату, жалпы білім беретін мектептердің бейіндік және бейін алды сыныптарында оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастыру; құқықтық – кластерде серіктестік өзара қатынастарды ұйымдастыру үшін нормативтік-құқықтық базаны әзірлеуді қамтамасыз ету; педагогикалық – «мектеп-арнайы кәсіби білім беру мекемесі – жоғары оқу орны» жүйесінде педагог кадрларды үздіксіз дайындау жағдайында білім беру қызметін бірлескен жобалау» (Залялова, 2010).

Болашақ педагог-психологтарды даярлауда бәсекеге қабілетті тұлға қалыптастыруға көшу маңызды педагогикалық міндеттердің бірі болып табылады. Бұл өзгерістерді жүзеге асыру үшін білім беру жүйесінде үздіксіз және көп деңгейлі білім беру кеңістігін қалыптастыру қажет. Мұндай кеңістік болашақ педагог-психологтардың кәсіби дағдыларын дамыту үшін барлық мүмкіндіктерді қамтамасыз етіп, олардың үздіксіз кәсіби қалыптасуына ықпал етеді. Білім беру кластері жүйесінің негізгі мақсаты – болашақ мамандардың педагогикалық және психологиялық дағдыларын толыққанды

дамыту, оларды нақты білім беру процесінде тиімді қолдану үшін қажетті жағдайлар жасау.

Зерттеу барысында білім беру кластерінің құрылымы мен мазмұны болашақ педагог-психологтардың кәсіби даярлығы мен дамуына ықпал етуі тиіс. Білім беру кластері, бір жағынан, теориялық білім мен практикалық дағдыларды біріктіріп, басқа жағынан, білім беру мен жұмыс берушілердің арасындағы өзара байланыс пен ынтымақтастықты қамтамасыз етеді. Бұл кластерлер педагог-психологтардың кәсіби даярлығын арттыру, сондай-ақ олардың шығармашылық қабілеттерін дамыту үшін жаңа әдіс-тәсілдер мен мүмкіндік береді. Кластерлік жүйе болашақ педагог-психологтардың білімін практикалық тәжірибемен ұштастырып, олардың қоғамдағы әртүрлі жағдайларға бейімделуін жеңілдетеді.

Білім беру кластері негізінде ұйымдастырылатын оқыту процесі педагог-психологтардың әртүрлі деңгейдегі білім беру орталарында тәжірибе жинақтауына мүмкіндік береді. Бұл жүйе кәсіпорындармен және білім беру ұйымдарымен тығыз байланыс орнатуға, сондай-ақ білім алушыларды жұмыс орындарында іс-тәжірибеден өткізуге мүмкіндік береді. Дуальды оқыту жүйесі бұл процесті одан әрі нығайтады, өйткені білім алушылар оқу орны мен өндіріс орындарында бір уақытта оқып, тәжірибе жинақтайды. Бұл тәсіл болашақ педагог-психологтардың кәсіби дағдыларын жетілдіруді қамтамасыз етеді, сонымен қатар білім беру жүйесінің кәсіпорындармен интеграциясына жол ашады.

Болашақ педагог-психологтарды даярлауда білім беру кластерінің рөлі ерекше, себебі бұл жүйе педагогтардың кәсіби даярлығын жетілдіру үшін жаңа мүмкіндіктер мен бағыттарды ұсынады. Кластерлік тәсілдер арқылы болашақ мамандарды даярлаудағы білім беру жүйесін одан әрі жақсартуға, педагогикалық кадрларды тиімді даярлауға қол жеткізуге болады(Залялова, 2010).

С.Н.Ткаченко кластерлік тұғыр шеңберінде білім алушының жеке білім алу траекториясын құру мәселесін зерттей келе, гуманистік тәсілді енгізу мәселесін алға қойған. Автордың пайымдауынша, «білім беру саласындағы кластер деп бір сала үшін мамандар дайындайтын білім беру үдерісіне барлық қатысушылардың бірлестігі түсініледі» (Ткаченко, 2015).

«Білім процесі қатысушыларының арасында қосымша байланыстардың болмауы себепті, олардың жұмысында әртүрлі мәселелер туындайды», – жазады С.Н.Ткаченко. Автор бұл мәселелерді төрт топқа бөледі: 1) өндіріс орындарының мәселелері; 2) оқу мекемелерінің мәселелері; 3) білімалушылардың мәселелері; 4) мемлекеттік билік органдарының мәселелері». Осы мәселелерді шешу үшін білім беру процесін ұйымдастырудың түбегейлі ерекше формасы – кластер құру қажет.

«Кластерлік саясат – бұл әртүрлі салалардағы мемлекеттік органдардың қолдауымен кластерлік қызмет (мысалы, өндіріс, инновация, білім беру). Кластерді басқару – бұл жақсартуға ықпал ететін кластер ішіндегі барлық ұйымдастырушылық-басқарушылық жұмыстар, кластер мүшелері арасындағы (ішкі қатынастар) және кластер мен кластер құрамдастары арасындағы өзара байланыс, айналадағы серіктестермен (сыртқы байланыстар)» (Günther пен Meissner, 2017).

Оның тиімділігін әлемдік тәжірибе дәлелдейді. «Кластерлік тұғыр негізінде білім беру процесінің барлық қатысушылары әрқайсысының мүддесін ескере отырып,

қарым-қатынас жасау және бір-біріне ықпал ету мүмкіндігіне ие болады», – дейді автор (Ткаченко, 2015).

Болашақ педагог-психологтарды даярлау процесін қарастыра отырып, білім беру тараптардың кешенді өзара әрекеті ретінде түсінеміз: оқытушы (білім алушы) субъект, білім беру қызметтерін ұсынатын оқу орны; білім беру процесін бақылаушы мемлекеттік билік органдары (аймақтық немесе федералды деңгейде); жұмыс беруші – білім беру процесінің соңғы тұтынушысы, яғни білікті мамандар мен олардың құзреттіліктерін қажет ететін тарап.

Білім беру саласындағы мәселелерді шешудің тағы бір шарты – білім беру процесін гуманистік тәсіл негізінде ұйымдастыру, мұнда білім алушы – болашақ маманның мүддесі бірінші орынға қойылады. Гуманистік тәсілді енгізу жаңа оқыту формаларын білім беру жүйесіндегі олардың тиімдісі – кластерлік әдіс болып табылады.

Жаңа оқыту процесі қатысушыларының өзара әрекеттесу формасы енгізілген кезде, әр қатысушының мүддесін барынша ескеретін тиісті білім беру траекториясын жобалау қажеттілігі туындайды. Мұндай білім беру траекториясын құруға қатысты әдістемелік ұсыныстарды әзірлеу осы жұмыстың негізгі мақсаты болады.

Қойылған мақсатқа жету үшін келесі міндеттер орындалады:

– дәстүрлі және кластерлік тәсілдер шеңберінде білім беру процесінің қатысушылары арасындағы өзара әрекеттесу ұйымдастыруды қарастыру;

– барлық қатысушылардың мүдделерін қанағаттандыратын білім беру траекториясын анықтау және оны құруға қатысты әдістемелік ұсыныстарды әзірлеу (Валеев, Григорьев және Латыпова, 2010).

Зерттеу мәселесі бойынша әдебиеттерді талдау «білім беру кластерлерін құрудағы негізгі міндет – кәсіптік білім беретін білім беру ұйымдарымен сала кәсіпорындары арасындағы кооперацияның тартымдылығын арттыру» екендігін дәлелдейді. Н.Н.Давыдова мен Б.М.Игошев (Давыдова пен Игошев, 2015) бұл мәселені шешудің екі тәсілін атап көрсеткен:

– біріншіден, кластер ішінде кәсіби білім берудегі саланың инновациялық технологиялары трансферттерінің мультипликативті әсеріне ықпал ететін өзара іс-қимылдарды қамтамасыз ету жолымен;

– екіншіден,телекоммуникациялық инфрақұрылыммен мамандандырылған сервистің сапасын, технология саласындағы бәсекелестіктің өнімділігін жақсарту есебінен кластер ішіндегі білім беру ұйымдарының бәсекеге қабілеттілігін арттыру арқылы және оқытушылардың кәсіби құзыреттілігін арттыру негізінде (Давыдова пен Игошев, 2015).

Болашақ педагог-психологтарды даярлауда білім беру кластерінің құрылымын қалыптастыру мен оның тиімділігін бағалау – білім беру жүйесінің инновациялық дамуына маңызды әсер ететін факторлардың бірі болып табылады. Қазіргі уақытта білім беру кластерлері аймақтардың педагогикалық әлеуетін тиімді пайдалану үшін бірлескен әрекет етудің қажеттілігі мен мүмкіндігін анықтауға мүмкіндік береді. Аймақтық білім беру кластерлерін дамыту болашақ педагог-психологтардың кәсіби біліктілігін арттыруға және олардың инновациялық педагогикалық тәсілдерді енгізу қабілеттерін жақсартуға мүмкіндік береді.

Әдістемелік тұрғыдан, аймақтардың ерекшеліктерін ескере отырып білім беру кластерлерінің құрылымын қалыптастыру, болашақ мамандарды даярлау үдерісінде

қажетті жағдайларды жасауға мүмкіндік береді. Бұл тәсіл білім беру ресурстарын оңтайлы пайдалану мен педагогикалық және психологиялық бағыттағы білім беру ұйымдарының өзара әрекеттесуін күшейтуге бағытталған. Әрбір аймақтың ерекшеліктері мен мүмкіндіктеріне сәйкес білім беру кластерінің тиімділігін бағалау әдістемесін пайдалану арқылы аймақтық қажеттіліктерді ескере отырып жұмыс жүргізу ұсынылады.

Кластерлік жүйенің дамуы аймақтың педагогикалық әлеуетін толық пайдалану үшін маңызды болып табылады. Мысалы, Алматы мен Астана қалалары, сондай-ақ Қарағанды, Ақтөбе және Шығыс Қазақстан облыстары білім беру саласындағы жоғары әлеуетке ие аймақтар ретінде айқындалды. Бұл аймақтарда педагогикалық және психологиялық мамандарды даярлау үдерісін жетілдіруге қолайлы жағдайлар бар. Бұл аймақтарда білім беру жүйесінің әлеуетін арттыруға арналған арнайы стратегиялар мен іс-шаралар ұсынылды.

Кластерлік жүйе арқылы білім беру ресурстарын тиімді пайдаланудың басты мақсаты-аймақтық ерекшеліктерге бейімделген білім беру бағдарламаларын енгізу. Бұл өз кезегінде болашақ педагог-психологтардың жоғары кәсіби деңгейде даярлануына ықпал етеді. Кластерлік тәсілдің тиімділігін бағалау үшін аймақтардың әлеуметтік, экономикалық және мәдени жағдайларын ескере отырып, нақты көрсеткіштер мен бағалау өлшемдерін анықтау қажет. Осылайша, білім беру кластерлерінің құрылымы мен тиімділігін бағалау аймақтық білім беру жүйесінің қажеттіліктеріне сәйкес, үнемі жетілдіріліп отыруы тиіс. Білім беру кластерлерін құру мен дамыту болашақ педагог-психологтарды даярлауда сапалы өзгерістерге жол ашады. Аймақтық педагогикалық әлеуетті барынша пайдалану және кластерлердің тиімділігіне негізделген әдістемелік құралдарды қолдану білім беру жүйесінің инновациялық дамуында маңызды қадам болып табылады (Давыдова пен Игошев, 2015).

«Қазіргі уақытта кластерді дамыту тұжырымдамасы бірте-бірте салалық аумақтық көзқарасты халық шаруашылығын басқаруға ауыстырады және ұлттық әлеуметтік-экономикалық жүйенің модернизациялық серпілісін қозғалысқа әкелетін маңызды фактор ретінде қарастырылады деп сеніммен айта аламыз, - деп жазады отандық зерттеуші Г.У.Макенова (Макенова, 2018).

Автор экономикасы дамыған және кейбір дамушы елдерде кластердің қызметін және дамуын негіздейтін негізгі факторларды атап көрсеткен, атап айтқанда:

– кластерлік саясат елді жергілікті немесе ұлттық деңгейде дамыта алады және инновацияны енгізудің әлеуетін дамытып, бәсекеге қабілеттілік пен өнімділікті арттырады;

– егер аймақтың негізгі ресурс көздері мен артықшылықтары бар болса, кез-келген өңірде кластер пайда болуы мүмкін;

– кластерді дамыту аймақтың басқа салаларын ынталандыруға итермелейді және мұндай мүмкіндік білімді қалыптастыруға және арттыруға, қосымша жұмыс орындарын ашуға, әлеуметтік-экономикалық факторларды өсіруге мүмкіндік береді;

– кластерді дамыту шетелдік инвестицияларды тартады, бұл компаниялардың халықаралық нарыққа енуін арттыруға мүмкіндік береді;

– болашақта кластерлердің табысты дамуы өндіріс пен нарықтың жаһандану үдерістеріне жауап беру қабілетіне, олардың құрылтайшылары жаңа білім көздеріне

және экзогендікті қоса алғанда, жаңа білім көздеріне бейімделу қабілетіне байланысты болады (Макенова, 2018).

Зерттеу нәтижелеріне сәйкес, болашақ педагог-психологтарды даярлауда білім беру кластерінің табысты дамуы үшін бірнеше маңызды факторлар орын алады. Бұл факторлар білім беру жүйесінің инновациялық дамуына ықпал етіп, педагогикалық мамандарды даярлаудың сапасын арттыруға бағытталған. Кластерлік дамудың негізі білім беру саласының жергілікті және ұлттық деңгейде жаңартылуына әсер ететін кластерлік саясатта жатыр. Бұл саясат педагог-психологтарды даярлау үшін жаңа тиімді модельдер мен инновациялық әдістерді енгізуге мүмкіндік береді.

Аймақтық ресурстар мен артықшылықтарды тиімді пайдалану білім беру кластерінің дамуына маңызды ықпал етеді. Әрбір өңірдің ерекшеліктерін ескере отырып, білім беру инфрақұрылымын және ғылыми-зерттеу базаларын дамыту арқылы педагогикалық кадрларды даярлау сапасы артады. Бұл фактор білім беру кластерінің аймақтық білім беру деңгейін көтеруге әсер етеді.

Салалар арасындағы ынтымақтастық кластерлердің табысты дамуында маңызды рөл атқарады. Білім беру, ғылым, технология және өндіріс салаларының өзара әрекеттесуі білім беру мазмұнын жаңартып, мамандарды даярлау сапасын арттырады. Бұл өз кезегінде педагог-психологтардың теориялық және практикалық білімдерін кеңейтеді.

Халықаралық ынтымақтастық пен шетелдік инвестицияларды тарту білім беру кластерінің жаһандық деңгейде бәсекеге қабілетті болуына мүмкіндік береді. Бұл педагог-психологтардың кәсіби даярлығын халықаралық стандарттарға сай етіп қалыптастырады. Сонымен қатар, жаңа білім көздеріне бейімделу білім беру кластерінің болашақта табысты дамуын қамтамасыз етеді. Бұл технологиялар мен ғылыми жаңалықтарды енгізу арқылы педагогикалық білімнің сапасын арттыруға мүмкіндік береді.

Болашақ педагог-психологтарды даярлауда білім беру кластері аймақтық ерекшеліктерді ескере отырып, инновациялық әдістер мен халықаралық тәжірибелерді енгізу арқылы кәсіби мамандарды даярлаудың сапасын жақсартуға ықпал етеді. Кластерлік тәсіл педагогикалық білім беру жүйесінің дамуына жаңа серпін береді және бұл білім беру саласын жоғары деңгейде жаңартуға мүмкіндік тудырад (Макенова, 2018).

С.С.Еспаев, А.А.Киреева ұлттық кластерлерді қалыптастыру және дамыту тұжырымдамасын зерттей келе, «инновациялық кластерді құру нәтижесінде келесі мақсаттарға қолымыз жетеді», – деп жазады, яғни:

– аймақтық не саланың экономикасын модернизациялау және технологиялық дамыту тетіктері жасалынады;

– сектордың, саланың кешенді жобаның бәсекеге қабілеттілігі жоғарылайды;

– ғылым – білім кешені кооперациясы мен қатысушылардың өзара байланысты тетіктері қалыптасады;

– өзара пайдалы ынтымақтастық ұйымдастырылады және сенімсіздік азаяды;

– аймақтың инфрақұрылымы дамуға бет түзейді;

– бюджет табысы артады;

– тұрғындардың табысы артып, халықтың еңбекпен қамту деңгейі өседі» (Еспаев, Киреева, 2013).

Авторлардың кластерлердің түрлеріне берген сипаттамалары білім беру саласында кластерлерін жобалау және құрастыру үшін жақсы идеялар береді. Атап айтқанда, «инновациялық кластер екі белгісімен сипатталады: ол инновациялық өнімді шығарады; оның аймағында инновациялық инфрақұрылым қалыптасқан болады» (Horak, Matoskova, Danko, 2020; Татьянина, 2017).

Мысал үшін, «Білім бер көшбасшылары» кластері. Оның қатысушылары білім беру саласындағы менеджерлерді даярлау және біліктілігін арттырумен айналысады» (Horak, Matoskova, Danko, 2020; Татьянина, 2017).

Болашақ педагог-психологтарды даярлаудағы білім беру кластерін қалыптастыру және дамыту мына шаралар арқылы жүзеге асырылады:

– білім беру кластерін құру мен дамытуға арналған «жол карталарын» жасау (жүзеге асырудың жоспар-кестелері), соның арқасында кластерді қалыптастыру және кластерлік жобаларды іске асыру кезең-кезеңімен жүзеге асады;

– жаңа білім беру ұйымдары мен шағын және орта білім беру орталықтарын ашу, оның ішінде білім беру кластеріне жаңа қатысушыларды тарту;

– педагогикалық-психологиялық білім беру бағдарламаларының ішкі және сыртқы нарықтағы бәсекеге қабілеттілігін арттыру, инновациялық белсенділігі жоғары ұйымдар мен заманауи оқыту технологияларының үлесін көбейту;

– ғылыми және білім беру қызметінің басым бағыттарына сәйкес білім беру жүйесін модернизациялау. Атап айтқанда, педагогикалық және психологиялық инновациялық әлеуеті бар ұйымдардың өсуі, білім беру кластері арқылы жоғары технологиялық білім беру орталықтарын құру;

– жаңа жұмыс орындарын ашу және білім беру кластеріне қатысушы ұйымдардағы бар жұмыс орындарын модернизациялау;

– педагогикалық және психологиялық білім беру бағдарламалары бойынша техникалық, инженерлік, әдістемелік мамандарды қоса алғанда, барлық мамандарды инновациялық технологияларға бейімдеп оқыту және біліктілікті арттыру;

– білім беру кластеріне қатысушы кез келген меншік түріндегі ұйымдардың негізгі капиталына инвестиция көлемін ұлғайту. Бұл болашақ педагог-психолог мамандардың бәсекеге қабілеттілігін арттыруға, заманауи білім беру технологияларын меңгеруіне және саланың тұрақты дамуына ықпал етеді. (Давыдова пен Игошев, 2015).

Дер кезінде, болашақ педагог-психологтарды даярлаудағы білім беру кластерінің философиялық «қарама-қайшылықтар бірлігі мен күресі» заңы тұрғысынан қарастыратын болсақ, оның артықшылықтары мен кемшіліктерін байқай аламыз Кесте 1.

Кесте 1. Болашақ педагог-психологтарды даярлаудағы білім беру кластерінің артықшылықтары мен кемшіліктері

Артықшылықтары	Кемшіліктері
1. Интеграцияланған білім беру: Білім беру кластері түрлі пәндер мен практикалық дайындықты біріктіруге мүмкіндік береді, бұл болашақ педагог-психологтардың жан-жақты даярлығын қамтамасыз етеді.	1. Жоғары шығындар: Мұндай кластерлерді құру мен дамыту үшін көп материалдық және ұйымдастырушылық ресурстар қажет.

2. Теория мен практиканың үйлесімі: Кластер оқушыларға нақты практикалық дағдыларды меңгеруге жағдай жасайды. Психологиясаласындағыпрактикағабасымдықберіледі.	2. Ұйымдастырудың күрделілігі: Әріптестер арасында тиімді үйлестіруді қамтамасыз ету қиын болуы мүмкін.
3. Серіктестік желісі: Кластер құрамына жоғары оқу орындары, мектептер, зерттеу институттары мен практикалық орталықтар кіреді, бұл тәжірибе алмасуға ықпал етеді.	3. Аймақтық шектеулер: Барлық аймақтарда мұндай кластерлерді іске асыру жүзеге аспауы мүмкін.
4. Білім сапасының артуы: Кластердегі ортақ мақсаттар мен ынтымақтастық білім беру сапасын жақсартуға көмектеседі.	4. Тренерлер мен оқытушылардың жетіспеушілігі: Білікті мамандарды табу қиын болуы мүмкін.
5. Заманауи технологияларды қолдану: Кластерлер жаңа технологияларды енгізу арқылы оқыту үрдісін тиімдірек етеді.	5. Кадрлық тұрақсыздық: Маман тапшылығы салдарынан оқыту сапасы төмендеуі мүмкін.
6. Мансаптық мүмкіндіктерді кеңейту: Түлектерге жұмысқа орналасу жеңілдейді, себебі олар тәжірибелік білім мен дағдыларды игереді.	6. Индивидуалды тәсілдің жетіспеуі: Кластерлердегі топтық жұмыстар кейде студенттердің жеке ерекшеліктерін ескермеуі мүмкін.

Білім беру кластерінің тиімділігін негізделей келе, оны шынайы практикада жүзеге асыру аса маңызды. Сондықтан Оңтүстік өңіріндегі жоғары оқу орындарының флагманы – М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің «Жалпы педагогика және психология» кафедрасы өңірлік білім беру кластерін құруға әзірлік жасауда. Білім беру кластерінің құрамына болашақ педагог-психологтар даярлау сапасына мүдделі тараптарды кіріктіру, олардың тиімді өзара әрекеттесуін қамтамасыз ету жоспарланып отыр. Атап айтқанда, кластер құрамына жергілікті білім беру басқармасы, Оңтүстік Қазақстан жоғары педагогикалық колледжі, Шымкент қаласындағы психологиялық орталықтар, кафедрамен тығыз қарым-қатынастағы Шымкент қаласы білім басқармасына қарасты жалпы білім беретін мектептерді қосу жоспарланған. Осы орайда **болашақ педагог-психологтарды даярлаудың өңірлік кластерін құру схемасы** туралы тоқталамыз.

1-кезең. Өңірлік білім беру кластерін құрудың мақсаттарын, құқықтық, әлеуметтік-экономикалық базасын жасау:

Бұл кезеңде мынандай міндеттер орындаланды:

– болашақ педагог-психологтарды даярлаудағы білім беру кластерінің мақсаттары, міндеттері және оның жұмысының негізгі бағыттарын анықтау;

– білім беру кластерні құрудағы өңірлік әлеуетті анықтау (кадрлық, материалдық база, инфрақұрылым);

– кластер құруға қажетті құқықтық базаны қалыптастыру (келісім-шарт жасау, меморандумдарға қол қою);

– маркетингтік зерттеулер жүргізу арқылы білім беру кластері қызметі нәтижелеріне сұраныстарды, мүдделі тараптардың қызығушылықтарын анықтау және бағалау).

2-кезең. Білім беру кластері қызметін стратегиялық жоспарлау.

Бұл кезеңде орындалатын жұмыстар және олардың тізбегі:

– білім беру кластерінің перспективалық жоспарын құру (бес жылға);

– жылдық әлеуметтік-педагогикалық ұйымдастырушылық іс-шаралар жоспарын бекіту;

– кластер құрылымының техникалық-экономикалық негіздемесін дайындау (кластер қатысушылары қандай ресурстарын ортақ мақсаттарға бөліседі) және мүдделі тараптарды келісімін алу;

– басшылар мен қатысушылар үшін арнайы тренингтер өткізу және жоспарлар дайындау.

3-кезең. Білім беру кластері жұмысын ұйымдастыру.

Үшінші кезең жоспарланған іс-шараларды ұйымдастыруға арналады. Мұнда кластердің толыққанды жұмысы үшін қажетті құжаттама толықтай рәсімделеді. Университет кафедрасы, педагогикалық колледждер, жалпы білім беретін мектептер, психологиялық орталықтар, білім беру басқармасы кластер жұмысына тартылады.

4-кезең. Ынтымақтастықты орнату және бекіту.

Бұл кезеңде өзара пайдалы серіктестікті күшейту мүмкіндіктері пайдаланылады. Мысалы, кафедра білім беру бағдарламаларын әзірлеуде өндірістің (білім беру, басқару, әлеуметтік-психологиялық қолдау ұйымдарының) қажеттіліктері анықталып, құрастырылатын бағдарламалар оған сәйкестендіріледі). Студенттердің кафедрада теориялық білім алуы ұйымдарда іс-тәжірибемен үздіксіз байланыстырылады, дуальды оқыту мүмкіндіктері ашылады. Оқытушы-профессорлардың зерттеулері өндірісіке кеңінен ендіріледі. Ал жоғары оқу орнымен серіктес мекемелердің да жұмыс орындарына сапалы кадрлар жинау, қызметкерлердің біліктілігін арттыру, педагогикалық және ұйымдастырушылық инновациялар ендіру міндеттері орындалады.

5-кезең. Білім беру кластері құрылымының тұрақты жұмысы және оның нәтижелерін жүйелі талдау.

Бұл кезеңде кластер қатысушыларының барлығы ортақ пайдаланатын және олардың мүдделерін қанағаттандыратын инфрақұрылым қалыптасады және тиімді жұмыс жасайды. Мысалы, кафедраның психология лабораториясы колледждер, психологиялық орталықтар, білім беру басқармасы құрылымдарының қызметкерлері біліктілігін арттыру үшін пайдаланылады. Ал, кафедра білім беру бағдарламаларының оқытушы-профессор құрамы мен білім алушылары үшін өндірістік орындарында тәжірибелік білім алу, ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізу үшін «арнаулы секторлар» болады.

Білім берудің кластері қатысушыларының басшылары мен білікті мамандарынан құралатын арнаулы топ кластердің жұмыс жоспарларының орындалуын бақылайды, бағалайды. Білім беру кластері тиімділігінің артуы мына критерийлермен анықталады: болашақ педагог-психологтарды даярлау білім беру бағдарламаларын іске асырудың сапасы; кластер қатысушыларының кадрлық сапасын жақсартуы; ғылыми әзірлемелер мен педагогикалық инновацияларды өндіріске ендірудегі сандық және сапалық көрсеткіштер; ғылыми әзірлемелерді коммерцияландыру; біріккен жобалар және әлеуметтік іс-шаралар санының артуы.

Қорытынды

Болашақ педагог-психологтарды даярлаудағы білім беру кластері инновациялық әдістер мен аймақтық ерекшеліктерді ескеруге негізделеді. Мұндай тәсіл мамандардың кәсіби даярлығын арттырып қана қоймай, білім беру саласының өңірлік және жалпыұлттық деңгейде дамуына ықпал етеді. Кластерлік жүйені енгізу білім беру үдерісінің тиімділігін арттыру арқылы педагогикалық кадрларды даярлауды жақсартудың басты құралы бола алады.

Болашақ педагог-психологтарды даярлау жүйесін жетілдіру білім беру кластерлерін ұйымдастыру арқылы тиімді болады. Білім беру кластерлері педагогикалық, психологиялық және ғылыми инновацияларды бірлесе дамытуға мүмкіндік береді, бұл болашақ мамандардың кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыруға маңызды әсер етеді. Кластерлік тұғыр оқыту процесінде көпқырлы және интегративті тәсілді қолдануға жағдай жасайды, сондай-ақ оқу-зерттеу, ғылыми-зерттеу жұмыстарын нығайтуға мүмкіндік береді. Зерттеу мәселесі бойынша әдебиеттерді теориялық талдау болашақ педагог-психологтарды кластерлік тұғыр негізінде даярлауды жетілдіру бойынша мынандай қорытындылар жасауға мүмкіндік береді:

1. Жоғары оқу орындарының аймақтық экономика, әлеуметтік сала, білім беруді дамытудың драйвері рөлін, беделін арттыру.

2. Білім беру кластерінің орталық буыны ретінде жоғары оқу орны профессор-оқытушыларының білім беруді кластерлендіру мәселесі бойынша біліктілігін арттыру, ұстаздар мен білім алушылардың қатысуымен кластерлік жобаларды әзірлеу.

3. Аймақтық ерекшеліктер, жұмыс берушілердің мүдделер т.б. факторларды есепке алып, болашақ педагог-психологтарды даярлаудың білім беру кластерінің барлық субъектілері үшін қолайлы кластерлік моделін әзірлеу және сатылы түрде ендіру. Бір-біріне өзара қолдау көрсетуге және тәжірибе алмасуға даяр ұйымдарды кластер құрамына тарту).

4. Жұмыс берушілерді кластер субъектлері құрамына кіруін ынталандыру, олармен байланысты, өзара мүдделі қатынастарды барынша күшейту, білім беру кластерінің барлық тараптар үшін артықшылықтарын көрсету.

5. Дуальды оқыту жүйесін дамыту, оның аумағын кеңейту (психологиялық-түзету орталықтары, орта және арнаулы білім беру мекемелері мен қатар, білім беруді басқару органдары, басқа да құрылымдармен осы бағыттағы байланыстарды күшейту).

6. «Педагогика және психология» білім беру бағдарламаларына кластерлік тұғырды ендіру міндеттеріне орай өзгерістер енгізу (пәндік оқу нәтижелері, оқу бағдарламалары, білім алушылар үшін оқу тапсырмаларын қайта қарау).

7. Желілік ынтымақтастықты күшейту және ресурстық база құру (білім беру кластерлерінің тиімділігі желілік өзара әрекеттестікке байланысты болады. Әрбір қатысушы ұйымның тәжірибесі мен ресурстары білім беру процесінің сапасын арттырады. Осыған байланысты білім беру кластерлерінің ресурстық базасын күшейту, зерттеу және әдістемелік қолдау көрсету жүйесін қалыптастыру маңызды. Мұндай желілер білім беру жүйесінде заманауи педагогикалық және психологиялық әдістерді енгізуге ықпал ете отырып, болашақ педагог-психологтардың кәсіби деңгейін көтеруге мүмкіндік береді).

8. Кластер шеңберіндегі өзара байланысты әрекеттің тиімділігін оның барлық субъектілері сезінуі, бұл ең алдымен болашақ педагог-психологтарды даярлау сапасының жоғары деңгейде, педагогикалық инновацияларды енгізу және одан пайдалы нәтижелер күтуде айқын көріну керек.

Мүдделер қақтығысы

Кластерлік тұғыр отандық білім беру саласында жаңа құбылыс. Сондықтан осы мәселеде зерттеу жүргізген әртүрлі ғылым салаларындағы зерттеушілерге болашақ педагог-психологтарды кластерлік тұғыр негізінде даярлау бойынша жаңа идеялар мен бастамаларға түрткі беретін зерттеу нәтижелері мен қорытындылары үшін алғыс білдіреміз

Авторлардың қосқан үлесі

Болыс Г.С. – Мақала тақырыбы бойынша материалдарды жинады және жүйеледі. Мақала құрылымын үйлестіріп, зерттеу нәтижелерін жинақтап, талдау жасады және қорытындыларды қалыптастырды. Деректердің дұрыстығына немесе мақала бөліктерінің тұтастығына қатысты мәселелерді қарастырды. Мақала мәтінін жазды.

Алметов Н.Ш. – Зерттеудің тұжырымдамасын әзірледі. Мақала мазмұнын сыни тұрғыдан қайта қарастырды. Мақаланың соңғы нұсқасын қарап, бекітті. Мақаланың логикалық құрылымы, құрамдастарының мағыналық байланысы, мәліметтердің шынайылығымен байланысты мәселелерді қарастырды. Мақала мазмұнының жоғары ғылыми сапасын қамтамасыз етті.

Әдебиеттер тізімі

Валеев, А.С. Григорьев, Е.Н. Латыпова, Р.М. (2018) «Формирование компетентного специалиста в рамках образовательного кластера». стр.147–159. Педагогика, Науки об образовании Қолжетімді: https://cyberleninka.ru /article/n/formirovanie-kompetentnogo-spetsialista-v-ramkah-obrazovatelnogo- klastera (қол жеткізілген күні: 2025жылғы 26 қаңтар)

Давыдова, Н.Н. Игошев, Б.М. (2015) «Развитие педагогического (образовательного) кластера в региональном образовательном пространстве» стр.14. Педагогическое образование в России Қолжетімді: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-pedagogicheskogo-obrazovatelnogo-klastera-v-regionalnom-obrazovatelnom-prostranstve (қол жеткізілген күні: 2025жылғы 27 қаңтар)

Еспаев, С.С. Киреева, А.А. (2013) «Ұлттық кластерлерді қалыптастыру және дамыту тұжырымдамасы» 77–78бб. Алматы. Қолжетімді: https://ehistory.kz/media/upload/55/2013/08/17/6387f52cad3bdb8b5b54dc78867a4742.pdf (қол жеткізілген күні: 2025жылғы 27 қаңтар)

Залялова, А. Г. (2010) «Региональная модель подготовки педагогических кадров в условиях образовательного кластера» стр.3–12. Казань, Қолжетімді: https://core.ac.uk/download/pdf/197418832.pdf. (қол жеткізілген күні: 2025жылғы 27 қаңтар)

«Қазақстан Республикасын индустриялық-инновациялық дамытудың 2021-2025 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы» 28 наурыз (2023) Қолжетімді: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000259/history (қол жеткізілген күні: 2025жылғы 27 қаңтар)

Макенова, Г.У. (2018) «Экономиканы кластерлік дамытудың шетелдік тәжірибесі» 201–207бб. Қолжетімді: https://caer.narxoz.kz/jour/article/view/216?locale=kk_KZ (қол жеткізілген күні: 2025жылғы 27 қаңтар)

Соколова, Е.И. (2014) «Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики»Электронный журнал «Непрерывное образование: XXI век» Вып. 2(6). Қолжетімді: 10.15393/j5.art.2014.2371 (қол жеткізілген күні: 2025жылғы 27 қаңтар)

Татьянина, Е.П. (2017) «Подготовка будущих педагогов к управлению проектными кластерами: на материалах» стр.3–12. г.Челябинск Қолжетімді:DOI: https://www.dissercat.com/content/podgotovka-budushchikh-pedagogov-k-upravleniyu-proektnymi-klasterami (қол жеткізілген күні: 2025жылғы 27 қаңтар)

Ткаченко,С.Н. (2018) «Особенности формирования индивидуальной образовательной траектории в рамках кластерного подхода» Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 5. стр.54. Қолжетімді: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya individualnoy-obrazov atelnoy-traektorii-v-ramkah-klasternogo-podhoda (қол жеткізілген күні: 2025жылғы 27 қаңтар)

Тоқаев, Қ.-Ж. (2025) «Мақсатым – экономиканы және егемендікті нығайту» «Ana tili» газетіне берген сұхбаты 3 қаңтар Қолжетімді: https://www.akorda.kz/kz/kasym-zhomart-tokaev-maksatym-ekonomikany-zhane-egemendikti-nygaytu-203030 (қол жеткізілген күні: 2025жылғы 27 қаңтар)

Günther, J. Meissner, D. (2017) Clusters as Innovative Melting Pots?—the Meaning of Cluster Management for Knowledge Diffusion in Clusters. Journal of the Knowledge Economy 8(8), pp.499–512 https://doi.org/10.1007/s13132-017-0467-z

Horak, M. Matoskova, J. Danko, L. (2020) Development of a Cluster Manager's Competencies Towards Competitivenesss. Journal of Competitiveness, 12(1), pp.57–73. Available at: https://www.cjournal.cz/files/355.pdf (Accessed: 28 January 2025)

Khimmataliev, D. Sultanova, D. Omonova N. (2023) «Development of students' creative competencies based on individual approach in educational cluster conditions» pp–35. https://doi.org/10.5281/zenodo.8345240

Søren V. (2018) Conditions of implementation of employee-driven innovation, Article in International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management Vol. 22, Nos. 4/5, pp.471-484 Available at: https://www.researchgate.net/ publication/325640589 (Accessed: 20 June 2025)

Tvaronavičienė, M. Razminienė, K. (2017) Towards competitive regional development through clusters: approaches to their performance evaluation. Journal of Competitiveness, Vol. 9, Issue pp.133-147. https://doi.org/10.7441/ joc.2017.04.09

Г.С. Болыс*[1], Н.Ш. Алметов[2]

[1,2]Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан

Образовательный кластер в подготовке будущего педагога-психолога

Аннотация. В данной статье разносторонее анализируется проблема подготовки будущего педагога-психолога на основе кластерного подхода. Образовательный кластер – это интеграция, партнерские действия организаций общего среднего образования, организаций средне специального профессионального образования, вузов, органов управления образования и других

заинтересованных в подготовке будущих специалистов сторон, под эгидой высших учебных заведений, ориентированный на результат. В статье образовательный кластер рассматривается как актуальный аспект подготовки будущих педагогов-психологов, так как в составе кластера открываются новые возможности для объединения ресурсов, ориентации на качественное образование всех заинтересованных сторон.

В ходе исследования были определены сущность изначение, составные части истратегические направления образовательного кластера,что дало эффективность подготовки будущих педагогов-психологов в рамках кластера. Вопросы создания образовательного кластера рассмотрены через призму целей подготовки будущих педагогов-психологов. Были сделаны выводы оперспективных направлениях, новых возможностях подготовки будущих педагогов-психологов на основе кластерного подхода. С использованием методов индукции и дедукции, сравнительного анализа определены достоинства и недостатки подготовки будущих педагогов-психологов в рамках образовательного кластера. В статье представлены рекомендации посозданию образовательного кластера, эффективные методыи подходы к реализации задач подготовки профессиональных будущих педагогов-психологов в вузах.

Статья, показывая необходимость использования образовательных кластеров в подготовке будущих педагогов-психологов в современных условиях и в ближайшую перспективу, способствует пониманию одинаковой пользы объединения потенциала всех заинтересованных в качественной подготовке будущего специалиста сторон.

Ключевые слова: будущий педагог-психолог, кластер, образовательный кластер, кластерный подход, высшие учебные заведения, работодатели, субъекты кластера, системообразующие кластеры.

G. Bolys*[1], N. Almetov[2]

[1,2]M. Auezov South Kazakhstan University, doctor of pedagogical sciences, professor, Shymkent, Kazakhstan

Educational cluster in the training of future pedagogue-psychologists

Abstract. This article will broadly discuss theoretically the issue of training future pedagogue-psychologists on the basis of cluster approach. Educational cluster-integration of general education schools, organisations of secondary special professional education, higher education institutions, educational management organisation, and other interested employers in the training of future specialists under the guidance of universities, partnership actions aimed at gaining results.In the article, the educational cluster is being considered relevant aspect of training of future pedagogue-psychologists, as in the composition of the cluster there are opportunities to consolidate the resources of stakeholders from the quality of training of specialists and focus on the quality of education.

In the course of the study, the essence and significance, components and strategic directions of the educational cluster were identified, which gave the effectiveness of training future teachers-psychologists within the cluster. Issues of constructing an educational cluster were considered from the point of view of training future pedagogue-psychologists. Conclusions were drawn about promising areas and new opportunities for training future teachers-psychologists on the basis a cluster approach. Through application of induction and deduction, comparative analysis of the advantages and disadvantages of

training future pedagogue-psychologists within the educational cluster have been identified. The article presents recommendations on the creation of an educational cluster, effective method and approaches to the implementation of the tasks of training professional future psychology teachers in universities.

The article emphasises the necessity of using educational clusters in the training of future pedagogue-psychologists today and in the nearest time, helps to understand that combining the potential of all stakeholders contributes to the quality of specialist training and is equally beneficial for both parties.

Keywords: future pedagogue-psychologists, cluster, educational cluster, cluster method, higher education institutions, employers, cluster subjects, system-forming clusters.

References

Valeev, A.S., Grigorev, E.N. and Latypova, R.M. (2018) Formirovanie kompetentnogo spetsialista v ramkakh obrazovatelnogo klastera [Formation of a competent specialist within the framework of an educational cluster]. Pedagogika, Nauki ob obrazovanii, pp.147–159. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompetentnogo-spetsialista-v-ramkah-obrazovatelnogo-klastera (Accessed 26 Jan. 2025).

Davydova, N.N. and Igoshev, B.M. (2015) Razvitie pedagogicheskogo (obrazovatelnogo) klastera v regionalnom obrazovatelnom prostranstve [Development of an educational cluster in the regional educational space]. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii, p.14. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-pedagogicheskogo-obrazovatelnogo-klastera-v-regionalnom-obrazovatelnom-prostranstve (Accessed 27 Jan. 2025).

Espaev, S.S. and Kireeva, A.A. (2013) Ulttyk klasterlerdi kalyptastyru zhane damytu tozhyrymdamasy [Concept for forming and developing national clusters]. Almaty, pp.77–78. Available at: https://ehistory.kz/media/upload/55/ 2013/08/17/6387f52cad3bdb8b5b54dc78867a4742.pdf (Accessed 27 Jan. 2025).

Zalyalova, A.G. (2010) Regionalnaya model podgotovki pedagogicheskikh kadrov v usloviyakh obrazovatelnogo klastera [Regional model of teacher training in educational cluster conditions]. Kazan, pp.3–12. Available at: https://core.ac.uk/download/pdf/197418832.pdf (Accessed 27 Jan. 2025).

Government of Kazakhstan. (2023) Qazaqstan Respublikasyn industrialyq-innovatsiyalyq damytudyn 2021–2025 zhyldarga arnalgan tozhyrymdamasy [Concept of Industrial-Innovative Development of the Republic of Kazakhstan for 2021–2025]. 28 March. Available at: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000259/history (Accessed 27 Jan. 2025).

Makenova, G.U., (2018) Ekonomikany klasterlik damytudyn sheteldik tazhiribesi [Foreign experience in cluster development of the economy]. pp.201–207. Available at: https://caer.narxoz.kz/jour/article/view/216?locale=kk_KZ (Accessed 27 Jan. 2025).

Sokolova, E.I. (2014) Termin "obrazovatelnyy klaster" v ponyatiynom pole sovremennoy pedagogiki [The term "educational cluster" in the conceptual field of modern pedagogy]. Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek, 2(6). Available at: https://doi.org/10.15393/j5.art.2014.2371 (Accessed 27 Jan. 2025)

Tatyanina, E.P., (2017) Podgotovka budushchikh pedagogov k upravleniyu proektnymi klasterami: na materialakh [Training future teachers for managing project clusters]. Chelyabinsk, pp.3–12. Available at: https://www.dissercat.com/ content/podgotovka-budushchikh-pedagogov-k-upravleniyu-proektnymi-klasterami (Accessed 27 Jan. 2025)

Tkachenko, S.N. (2018) Osobennosti formirovaniya individualnoy obrazovatelnoy traektorii v ramkakh klasternogo podkhoda [Features of forming individual educational trajectory within the cluster

approach]. Vestnik Baltiyskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta, 5, pp.54. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii-v-ramkah-klasternogo-podhoda (Accessed 27 Jan. 2025)

Tokayev, Q.-Zh. (2025) Maqsatym–ekonomikany zhane egemendikti nygaitu [My goal is to strengthen the economy and sovereignty]. Ana tili, 3 January. Available at: https://www.akorda.kz/kz/kasym-zhomart-tokaev-maksatym-ekonomikany-zhane-egemendikti-nygaytu-203030 (Accessed 27 Jan. 2025)

Günther, J. Meissner, D. (2017) Clusters as Innovative Melting Pots?—the Meaning of Cluster Management for Knowledge Diffusion in Clusters. Journal of the Knowledge Economy 8(8), pp.499–512 https://doi.org/10.1007/s13132-017-0467-z

Horak, M., Matoskova, J. and Danko, L. (2020) Development of a cluster manager's competencies towards competitiveness. Journal of Competitiveness, 12(1), pp.57–73. Available at: https://www.cjournal.cz/files/355.pdf (Accessed 28 Jan. 2025)

Khimmataliev, D., Sultanova, D. and Omonova, N. (2023) Development of students' creative competencies based on individual approach in educational cluster conditions. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.8345240

Søren V. (2018) Conditions of implementation of employee-driven innovation, Article in International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management Vol. 22, Nos. 4/5, pp.471-484 Available at: https://www.researchgate.net/ publication/325640589 (Accessed: 20 June 2025)

Tvaronaviciene, M. and Razminiene, K. (2017) Towards competitive regional development through clusters: approaches to their performance evaluation. Journal of Competitiveness, 9(4), pp.133–147. https://doi.org/ 10.7441/ joc.2017.04.09

Авторлар туралы мәлімет:

Болыс Г.С. **–** хат-хабар авторы, PhD докторант, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Тәуке хан к., 5, 160000, Шымкент, Қазақстан

Алметов Н.Ш. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті Тәуке хан к., 5, 160000, Шымкент, Қазақстан

Сведения об авторах:

Болыс Г.С. – автор для корреспонденции, докторант PhD, Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова, ул. Тауке хана, 5, 160000, Шымкент, Казахстан

Алметов Н.Ш. **–** доктор педагогических наук, профессор, Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова ул. Тауке хана, 5, 160000, Шымкент, Казахстан

Information about authors:

Bolys G. – corresponding author, PhD student, M. Auezov South Kazakhstan University, Tauke Khan str., 5, 160000, Shymkent, Kazakhstan

Almetov N. **–** doctor of pedagogical sciences, professor, South Kazakhstan University named after M. Auezova, Tauke Khan str., 5, 160000, Shymkent, Kazakhstan

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

МРНТИ 15.41.49
Научная статья

https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-47-63

Формирование медиаграмотности родителей как психолого-педагогическое условие профилактики цифрового аутизма

Р.Е. Жангалиева*[1], Г.Б. Жукенова[2]

[1,2]Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

(E-mai:[1]roza20011981@gmail.com, [2]gulpara@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования медиаграмотности родителей. Медиаграмотность понятие не новое и достаточно изученное в науке. Соответственно дано определение понятию медиаграмотности как со стороны отечественных, так и зарубежных ученых. В статье мы рассматриваем проблему медиаграмотности с точки зрения её взаимосвязи с актуальной проблемой развития цифрового аутизма у детей. В век цифровых технологий, когда и взрослые и дети погружены в цифровые экраны, возникают проблемы, которые мы можем назвать цифровыми. Психологи-практики заявляют о развитии у детей цифрового аутизма. Цифровой аутизм – это форма аутизма, имеющая симптомы классического аутизма, которая развивается у ребенка в возрасте трех лет, вследствие чрезмерного взаимодействия с цифровыми гаджетами и экранами. Мы рассмотрели сущность и важность медиаграмотности родителей в профилактике цифрового аутизма детей. В статье приведены результаты опроса родителей на тему отношения к чрезмерным увлечениям детей цифровыми устройствами. В данном опросе было выявлено с какого возраста дети начинают пользоваться цифровыми экранами, мотивы раннего взаимодействия детей с гаджетами, что полезного и вредного с точки зрения родителей несут в себе цифровые экраны и гаджеты. По результатам исследования были предложены возможные пути формирования медиаграмотности родителей, инструменты и технологии, позволяющие повысить уровень знаний о вреде и пользе цифровых экранов, их воздействии на психику детей.

Ключевые слова: медиаграмотность, медиаобразование, медиапедагогика, гаджеты, цифровые технологии, цифровой экран, цифровой аутизм.

Поступила: 24.04.2024; Доработана: 30.05.2024; Одобрена: 29.06.2025; Доступна онлайн: 30.06.2025

Введение

Глобальная цифровизация и цифровая зависимость как две стороны одной медали. С одной стороны, это необходимость современного бытия, развитие и прогресс общества и государства в целом, а с другой стороны, это негативное влияние на человеческую природу, трансформация мышления, снижение уровня эмоционального восприятия и формирование компьютерной зависимости. В условиях информационного общества особенно остро встает вопрос о сохранении психического здоровья детей. В век цифровизации возникают и новые проблемы со здоровьем детей именуемые цифровыми. Наиболее актуальной сегодня является проблема цифрового аутизма. Цифровой аутизм – это новое понятие, пока еще не имеющее единого и однозначного научного определения, однако существует ряд ученых-практиков, которые объясняют причины развития и симптомы данного феномена. На наш взгляд должны существовать методы профилактики и коррекции цифрового аутизма у детей, условиями которого является медиаграмотность родителей. Ситуация обуславливается необходимостью развития критического восприятия информации у родителей, улучшения взаимодействия с медиа и повышения уровня осведомленности о безопасном использовании цифровых технологий подрастающим поколением, актуализируя задачу, формирования медиаграмотности родителей.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что медиаграмотность интерпретируется в двух аспектах. Во-первых, информационная грамотность акцентирует внимание на значении свободного доступа к информации, способности оценивать ее достоверность и этично использовать, во-вторых медийная грамотность сосредоточена на умении осознавать роль медиа, анализировать их эффективность в выполнении своих задач, для реализации личных целей и самовыражения (Штурхецкий, 2018).

Термин «медиаграмотность» возник в США в XX веке, и уже в 1960-х годах в университетах начали появляться курсы, посвященные этой теме. Основной задачей таких курсов было научить студентов анализировать и критически воспринимать медиаконтент. Исследования ученых демонстрируют, что медиаграмотность является важной частью как образования, так и общей культурной подготовки подрастающего поколения (Равшан, 2025).

По мнению зарубежных экспертов «Медиаграмотность» (media literacy) представляет собой процесс подготовки человека, обладающего развитыми навыками восприятия, создания, анализа и оценки медиатекстов, а также пониманием социокультурного и политического контекста работы медиа в современном мире, различных кодов и систем репрезентации, которые используют медиа. Жизнь такого человека в обществе и в мире тесно связана с его гражданской ответственностью (Федоров, 2004).

В Казахстане медиаграмотность рассматривается как важнейшая компетенция XXI века, необходимая для эффективного взаимодействия с современными информационными технологиями и для критического анализа медийных материалов. Президент Республики Казахстан Токаев Касым-Жомарт Кемелевич, выступая на II республиканском форуме депутатов маслихатов всех уровней, отметил, что растущая зависимость молодежи от цифровых технологий становится серьезной проблемой. Он подчеркнул, что

ответственность за воспитание детей не должна полностью лежать на государстве и образовательных учреждениях, а должна разделяться с родителями. «Сегодня корни многих проблем и пороков нашего общества кроются в снижении вовлеченности родителей в процесс воспитания ребенка. Настоящим бедствием становится растущая цифровая зависимость наших детей, их чрезмерная погруженность в виртуальный мир» (Гумыркина, 2024). Это актуализирует значимость рассматриваемой нами проблемы и необходимость её глубокого изучения.

В этой области активно работают такие ученые-педагоги, как Елеусіз А., Нуртазина М.Б.. Казаченок В.В., Русаков А.А., Кобылинская Н.Н. Их исследования касаются вопросов медиапедагогики и медиаграмотности, уделяя особое внимание внедрению этих знаний в систему образования. В своих работах авторы подчеркивают влияние медиа на развитие критического восприятия информации, а также на процесс образования и воспитания учащихся (Елеусіз, 2024; Казаченок, Русаков и Кобылинская, 2022).

Таким образом, медиаграмотный индивидуум, которым должен стать каждый человек, способен анализировать, оценивать и создавать печатные и электронные медиатексты (Федоров, 2004).

Проведенное исследование посвящено проблеме медиаграмотности родителей, которая приобрела особую актуальность в условиях цифровизации, в частности в связи с возникновением феномена цифрового аутизма у детей. Касаясь истории вопроса о «цифровом аутизме», данный термин впервые ввел румынский клинический психолог, доктор Мариус Теодор Замфир. Учёный выявил исследуя взаимосвязь между увеличением числа детей с признаками аутизма и длительным воздействием цифровых экранов (например, телевизоров, планшетов, смартфонов) более 4 часов в день. Им отмечено, что симптомы цифрового аутизма могут проявляться у детей по-разному: а) в психическом состоянии из-за отсутствия социальных контактов; б) в нарушении или полном отсутствии взаимной социальной коммуникации; в) в затруднениях с установлением зрительного контакта; г) в недостаточном уровне владения языком или задержке речевого развития; д) в отсутствии интереса к совместным играм или взаимодействиям, что также негативно сказывается на семейных отношениях. По мнению ученого раннее и интенсивное воздействие «экранов» также связано с другими проблемами, такими как расстройства внимания и аномальное регулирование эмоций (Oshlejshkova and Biteshnikova, 2024).

Как утверждает Замфир Т.Д., именно от взрослых зависит, как дети будут взаимодействовать с цифровыми технологиями, и насколько эффективно взрослые смогут контролировать время детей, проведенное за экранами. В этом плане, мы согласны с ученым, что медиаграмотность родителей включает понимание влияния цифровых технологий на развитие ребенка и способность правильно регулировать их использование (Сембаева и Шохаева, 2024).

Следует подчеркнуть, что связь между медиаграмотностью родителей и возникновением цифрового аутизма у детей обусловлена тем, как взрослые регулируют использование технологий и медиаконтента в повседневной жизни детей. Однако практика показывает, что современные родители недостаточно осведомлены о последствиях чрезмерного влияния цифровых технологий, в результате чего страдает эмоционально-волевая, когнитивная сфера и психическое развитие ребенка в целом.

Это и побудило рассмотреть в данной статье значимость повышения медиаграмотности родителей как средства и способа профилактики цифрового аутизма у детей и понять отношение родителей к теме взаимоотношения детей с цифровыми экранами. Следует отметить, что дети, выросшие в эпоху цифровых технологий, неизбежно становятся активными пользователями различных электронных устройств. Интернет и игровые приложения часто становятся для них удобным способом расслабления и развлечения. С самого раннего возраста у детей развивается зависимость от гаджетов, что может привести к появлению цифрового аутизма. В цифровом мире, как и в реальном мире есть свои правила безопасности, поэтому задача медиаграмотных родителей научить детей цифровой безопасности и уберечь их психическое здоровье. Важность медиаграмотности родителей, проявляется в осознанном использование цифровых технологий, включая диагностические инструменты и цифровых помощников, что может способствовать раннему выявлению признаков классического или цифрового аутизма. Формирование медиаграмотности у родителей становится ключевым фактором в понимании цифрового поведения ребёнка и выборе безопасных и эффективных форм взаимодействия с технологиями (Pliska, Neitzel and Ritterfeld, 2025).

В 2024 году в Казахстане по заказу «Лаборатории Касперского» был проведён опрос компанией ОнИн, на тему онлайн-безопасности детей, в котором приняло участие 1001 родитель. По результатам данного опроса, на вопрос как рано дети начинают пользоваться социальными сетями, был получен один из ответов, что дети заводят аккаунты еще в дошкольном возрасте. Своя страница имеется у каждого седьмого ребенка 4-6 лет, что составило 14% от общей выборки (Сиденко, 2025).

Материалы и методы

В данном исследовании мы постарались выявить насколько медиаграмотны родители, то есть понять степень осведомленности и способности разумно управлять использование цифровых технологий в жизни своих детей. Чтобы определить уровень медиаграмотности родителей мы провели опрос, в который включили вопросы, которые помогли понять с какого возраста ребенка допускают к цифровым экранам, плюсы и минусы от взаимодействия с цифровыми технологиями, насколько зависимы или свободны дети от гаджетов.

В исследовании были применены следующие методы исследования:

1) Теоретический анализ – проведён обзор отечественных и зарубежных научных источников по вопросам медиаграмотности, цифровой социализации детей, а также влияния цифровых технологий на семейную коммуникацию. Данный метод позволил обосновать актуальность проблемы и сформулировать гипотезу исследования.

2) Эмпирический метод (анкетный опрос) – использован в качестве основного метода сбора первичных данных. Опрос был заимствован с онлайн-платформы «Анкетолог» и адаптирован в формате Google-формы. Анкета включала 11 вопросов, направленных на выявление:

– возраста, с которого родители разрешают детям использовать цифровые устройства;

– представлений родителей о положительном и отрицательном воздействии цифровых технологий;

– уровня зависимости детей от цифровых экранов (по субъективной оценке родителей);

– мотивации родителей к разрешению или ограничению цифровой активности детей.

3) Метод количественного анализа данных – применялся для обработки результатов анкетирования. Использовались методы описательной статистики (процентное распределение, частотный анализ), что позволило интерпретировать полученные данные и выявить доминирующие тенденции.

В исследовании приняли участие 362 родителя, воспитывающих детей от рождения до 17 лет. Возрастной диапазон родителей: от 22 до 60 лет. Распределение участников по возрастным категориям детей представлено следующим образом:

- до 3 лет – 20,2% (n = 73);
- от 4 до 6 лет – 37,8% (n = 137);
- от 7 до 9 лет – 11,9% (n = 43);
- от 10 до 13 лет – 21,5% (n = 78);
- от 14 до 17 лет – 8,6% (n = 31).

Структура выборки обеспечивает репрезентативность исследования и охватывает различные этапы детского развития, что позволяет комплексно оценить родительские установки в отношении цифровой среды.

Результаты и обсуждение

На Рисунке 1, дана диаграмма результатов исследования, где выявлено, что родители, воспитывающие детей до 3-х летнего возраста, позволяют и даже сами приучают детей к гаджетам (20,2%). Среди родителей детей в возрасте от 4 до 6 лет этот показатель составляет 37,8%, школьников 7-9 лет – 11,9%, 10-13 лет – 21,5%, а подростков 14-17 лет – 8,6 %.

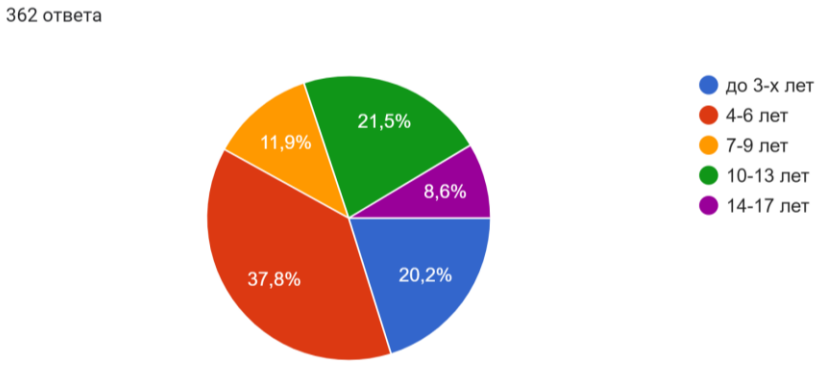


Рисунок 1. Диаграмма вопроса «Разрешаете ли Вы своему ребенку (своим детям) пользоваться гаджетами»

Как мы видим из ответов родителей очень маленьких детей, они уже с рождения знакомы с гаджетами и даже являются их пользователями. Это связано с тем, что в век цифровых технологий, дети оказываются втянутыми в цифровой мир родителями и это может привести к развитию психических отклонений. Взрослые люди сами уже не

могут обойтись без гаджетов, и вольно или невольно родители сами приучают своих маленьких детей к гаджетам.

Из всех цифровых устройств более всего дети предпочитают смартфоны. Это отметили 72,4% опрошенных родителей. Также популярны и телевизоры, об этом сообщили 58% родителей. Планшетом и ноутбуком пользуется 18,8% и соответственно 19,1% детей.

На вопрос «Сколько в среднем времени дети проводят в цифровых экранах?», 26,8% родителей сообщили, что не более 1 – 1,5 часа в день. 22,7% родителей разрешают своим детям 1,5 -3 часа в день проводить времени перед цифровыми экранами. 5,2% утверждают, что дети пользуются гаджетами более 6 часов в день. Наглядно результаты представлены в Рисунке 2.

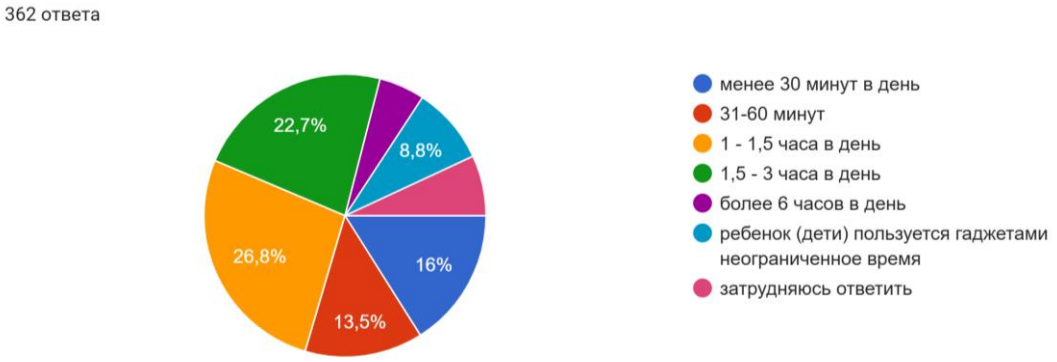


Рисунок 2. Диаграмма вопроса «Сколько в среднем времени в день Ваш(-и) ребенок (дети) пользуется (-ются) теми или иными гаджетами?»

Одна из причин развития цифрового аутизма, это слишком раннее и длительное использование гаджетов.

Для развития цифрового аутизма достаточно и того, что мама ребенка при нем постоянно, неотрывно находится в гаджетах. Мы можем наблюдать такие ситуации, когда мама, гуляя с малышом на улице, постоянно разговаривает по мобильному телефону, или листает «Инстаграм», или увлечена «Тик Током». В это время малыш неотрывно следует за матерью в одиночестве. Ему все интересно, он рассматривает все окружающее, ему бы объяснить, поговорить с ним, рассказать что-то новое, но маме «некогда». И когда мы видим такую ситуацию ежедневно и длящуюся часами, то надо понимать, что малыш не в контакте с матерью, не получает от неё эмоционального подкрепления и тогда он уходит в себя.

Ещё один пример, можем наблюдать, когда в личном авто на спинку сиденья или в автобусах мамочки в коляски к годовалым малышам устанавливают смартфоны или планшеты.

В условиях цифровой реальности использование цифровых технологий становится неотъемлемой частью жизни. Однако ранний возраст представляет собой критически важный и уязвимый период для нормального развития мозга ребенка. Постнатальное развитие как структуры, так и функций мозга определяется генетически, но при этом активно регулируется и направляется процессами обучения и воздействием реальных внешних стимулов.

По словам невролога Константина Пушкарева, цифровой аутизм представляет собой такую форму аутизма, которая не имеет наследственной предрасположенности. В отличие от традиционных форм аутизма, эта разновидность развивается у детей и подростков вследствие чрезмерного использования гаджетов в раннем возрасте ребенка. Избыточное взаимодействие с телевизорами и планшетами может препятствовать нормальному развитию некоторых функций мозга, что, в свою очередь, ведет к снижению уровня интеллекта, как объясняет эксперт.

Для каких целей даются гаджеты детям до 6 лет? На данный вопрос 33,3% родителей ответили: для развлечения и проведения досуга. 29% родителей считают, что такое раннее использование гаджетов необходимо для общего и дополнительного развития их ребенка. 20,7 % дают детям гаджеты, чтобы скоротать время, например, в очереди, в поликлинике, в дороге. 6,3% родителей используют гаджеты в данном возрасте, для быстрого переключения внимания, 8,9% в качестве вознаграждения (например, убрал игрушки, был послушным), 7,2% чтобы выкроить себе время.

Из учебников возрастной психологии и психологии развития, мы знаем, что движущей силой психического развития ребенка является полноценное живое общение с окружающим миром, со взрослыми и ровесниками. В процессе общения взрослый учит ребенка откликаться на свое имя, произносить слова и начать разговаривать, распознавать и понимать эмоции. Для детей полезно такое взаимодействие, так как включается механизм подражания взрослому, и ребенок таким образом полноценно развивается и формируется в личность. Если ребенок с младенчества не научился общаться, то в будущем у него будут проблемы с коммуникацией, с выстраиванием отношений в семье, на работе, с друзьями и с адаптацией к меняющимся условиям жизни.

Вместе с тем взрослый развивает и психические процессы ребенка, а именно управляет произвольным вниманием ребенка. Надо понимать, что всему этому цифровые экраны не научат. Многие родители, чтобы отвлечь внимание ребенка привлекают смартфон к этой цели и быстро переключают внимание. Однако именно в дошкольном возрасте важно начинать развивать именно произвольный вид внимания.

Так же какие положительные мотивы родители видят в использовании гаджетов? 42% родителей считают, что это необходимо для развития навыков пользования современными устройствами, 28,2% утверждают о доступе к большому количеству информации, 22,9% говорят об интерактивном обучении, 21,8 % видят возможность общения с родственниками, 10,2% считают это развитием мелкой моторики. Необходимо заметить, что 19,1% опрошенных не видят положительных моментов в использовании гаджетов.

По мнению родителей, сейчас то время, когда избежать влияния цифровых технологий не возможно, а, следовательно, необходимо развивать навыки пользования такими устройствами и уметь получать доступ к большому количеству информации.

Здесь надо отметить, что не всегда умение пользоваться цифровыми устройствами ведет к развитию ребенка. Сначала это мультфильмы в телевизорах и других гаджетах, а затем цифровые устройства определив возраст и интересы ребенка, сами предлагают тот контент, который является привлекательным для ребенка. Познавательные и развивающие мультфильмы не способствуют развитию речи, а наоборот ведут к ее задержке.

Таким образом, исходя из вышесказанного цифровые экраны стали своего рода «немыми наставниками», которые диктуют свои правила. Даже самая рациональная программа или обучающее видео все равно остается односторонним процессом. Пользователь не взаимодействует с живым человеком, но при этом внимание должно быть зафиксировано, а действия – подчинены.

Как отмечают исследователи – педагоги, психологи и многие другие ученые, а также свидетельствуют результаты нашего исследования у детей, активно использующих социальные сети, значительно сужается кругозор. Хотя родители часто считают, что ребенок получает много полезной информации через интернет, на самом деле, по мнению Р. Каримовой, этот кругозор носит поверхностный характер. Он не включает в себя настоящего общения, обмена множеством точек зрения или оценки взаимоотношений, что свидетельствует о отсутствии глубокой оценочной составляющей (Искакова, 2023).

Так же есть ли негативные моменты в использовании гаджетов? 61,6% родителей считают, что они вызывают зависимость, 50,8% говорят об ухудшении зрения, 40,6% думают, что гаджеты негативно влияют на психику и нервную систему ребенка, 24% родителей утверждают, что ребенок теряет интерес к реальной жизни, а именно перестает нуждаться в живом общении.

На вопрос о наличии зависимости у детей, 16% считают, что она есть определенно, 27,3% думают, что она есть скорее всего, 23,2% считают, что её нет, 24,9% уверены, что её абсолютно нет. 8,6% родителей затруднились ответить на данный вопрос.

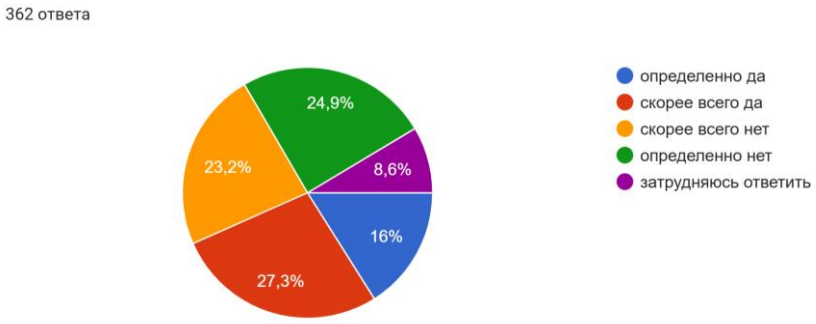


Рисунок 3. Диаграмма вопроса «Можете ли Вы сказать, что у Вашего(-их) ребенка (детей), пользующегося (-ихся) гаджетами есть зависимость от них (потребность в частом пользовании, в т.ч. без особых на то причин)»

Мы видим обеспокоенность родителей относительно психического и физического здоровья детей. Исследования показывают, что чрезмерное использование цифровых технологий приводит к нарушению функционирования моторной коры и мозжечка, которые отвечают за координацию движений, поддержание баланса и других физиологических процессов. Это вызывает патологические изменения в положении головы, что, в свою очередь, способствует возникновению головных болей, дискомфорту, повышенной утомляемости и предрасположенности к раннему развитию остеохондроза. Избыточное потребление информации без ее осмысления, анализа и запоминания может привести к утрате способности к самостоятельному обучению и воспроизведению знаний, что негативно скажется на образовательном процессе.

Как родители контролируют использование гаджетов детьми? 43,6% опрошенных проводят беседу с детьми, относительно вреда от чрезмерного использования гаджетов, 41,2% регулируют продолжительность использования в течении дня, 29% контролируют установку и использование приложений, игр и музыки.

Профилактическую работу по противодействию чрезмерного воздействия цифровых экранов на психическое и физическое здоровье детей, 75,7% родителей видят в том чтобы больше времени проводить с детьми, общаться и интересоваться их увлечениями. 44,5% опрошенных видят решение проблемы в дополнительных занятиях для ребенка, 36,2% готовы предлагать детям альтернативные варианты времяпрепровождения, а 23,5% думают обеспечить интересные, разнообразные, развивающие варианты досуга.

Выбранные родителями варианты решения проблемы, бесузловно верны и эффективны. Однако на наш взгляд, для недопущения возникновения проблем с физическим и психическим здоровьем у детей, цифрового аутизма, зависмости от цифровых экранов, необходимо медиакультуру детей повышать через медиаграмотность родителей.

Медиаграмотность родителей представляет собой способность аналитически воспринимать и оценивать информацию, поступающую через различные медиаканалы, включая цифровые технологии. Родители, обладающие высоким уровнем медиаграмотности, способны осознавать, как позитивные, так и потенциально негативные эффекты воздействия цифровых технологий на своих детей. Они могут более осознанно подходить к отбору контента, регулировать продолжительность использования цифровых устройств и поддерживать оптимальное соотношение между активностями в онлайн и оффлайн средах. Цифровой аутизм описывает феномен, при котором чрезмерное и несбалансированное использование цифровых технологий может привести к проблемам в социализации, снижению межличностной коммуникации и ухудшению развития эмпатии. Это состояние чаще всего наблюдается у детей, чьи родители не обладают необходимыми знаниями о влиянии технологий и не способны адекватно регулировать их использование в семье.

Медиаграмотность родителей и развитие цифрового аутизма у детей взаимосвязаны между собой, поскольку на наш взгляд уровень медиаграмотности родителей влияет на то, как сами родители взаимодействуют с цифровыми технологиями и как они влияют на своих детей. Занятия по профилактике цифрового аутизма и формированию медиаграмотности родителей, должны включать информацию как правильно использовать технологии, как поддерживать баланс между цифровыми и реальными взаимодействиями. В структуре занятий для родителей по формированию медиаграмотности, первый блок необходимо посвятить объяснению термина «цифровой аутизм», какие последствия могут возникнуть от чрезмерного использования цифровых устройств, например, проблемы с концентрацией внимания, нарушениями в социальном взаимодействии, ухудшением коммуникативных навыков. Риски чрезмерного использования цифровых экранов (особенно в раннем возрасте) может препятствовать нормальному развитию социальных навыков, способности к эмпатии и установлению контакта с окружающими.

Основы медиаграмотности родителей основываются на понимании контента, а именно какой из них полезен для развития их детей, а какой может стать причиной

перегрузки. Это включает осознание того, что важно не только количество времени, но и качество контента. Анализ видеоигр, социальных сетей и образовательных программ с точки зрения воздействия на психику ребенка в зависимости от его возраста. Понимание возрастного контента и его рисках в процессе использования.

Занятия также должны включать информацию о регулировании экранного времени. Понимание родителями того, что до 3 лет цифровой экран вообще не рекомендуется, а для детей старше 3-х лет оно должно быть ограниченным и не превышать 30 -60 минут в день. Раннее и чрезмерное взаимодействие с электронными экранами (особенно до 2 лет) может негативно сказываться на речевом и когнитивном развитии ребёнка, провоцируя аутично-подобные симптомы. Исследование показало, что недостаток взаимодействия с родителями при просмотре экрана усиливает задержку речи, дефицит внимания и гиперактивность у детей (Hermawati и др., 2018). Систематический обзор и статистический анализ, проведённый группой ученых (Ophir и др., 2023), показал, что дети с классическим аутизмом проводят значительно больше времени перед цифровыми экранами по сравнению с нейротипичными сверстниками. Исследователи также отметили, что цифровое взаимодействие у таких детей начинается раньше, что может быть связано с особенностями сенсорного восприятия и социальной коммуникации. Согласно данным группы других исследователей (Madigan и др., 2019), увеличение времени перед цифровыми экранами у детей в возрасте от 2 до 5 лет связано с ухудшением результатов по скрининговым тестам развития, особенно в сферах речи, моторики и социальных навыков. Это подчёркивает потенциальный риск чрезмерного цифрового потребления в раннем детстве. В когортном исследовании китайских ученых (Zhao и др., 2022), проведённое на выборке китайских детей, выявило, что траектория увеличения экранного времени с 1 до 4 лет негативно влияет на когнитивное и языковое развитие. Дети с устойчиво высоким уровнем экранной активности демонстрировали значительные задержки в речевых и познавательных функциях. В других источниках (Bui, 2024) в результате аналитического обзора подчёркивается, что воздействие экранного времени на детей с аутизмом может быть как негативным (в контексте социальной изоляции и сенсорной перегрузки), так и потенциально положительным – при правильной структурированности цифровой среды и участии родителей или специалистов.

Рекомендуется проговорить о здоровых и правильных привычках, в плане организации дня ребенка. Это необходимо для баланса между физической активностью, общением и сном. Планирование дня включает и ежедневные прогулки на воздухе, подвижные игры, общение со взрослыми и другими детьми, чтение книг, прослушивание музыки, конструирование лего.

Очень важно родителям объяснить о важности живого общения. Основополагающим условием психически здорового развития ребенка, является его общение и реальное взаимодействие как со взрослыми, так и с другими детьми. Обучить и показать родителям как игра развивает ребенка, и как цифровые экраны могут ограничить данное развитие и взаимодействие с другими. Возможно проведение тренинга по обучению вовлечения детей в игры и занятия, требующие общения совместного творчества, обсуждения и взаимодействия с окружающими. Обсудить с родителями реакции детей на гаджеты (например, эмоции в виде гнева и раздражения, или неумении концентрироваться),

а также чрезмерное и раннее использование гаджетов может привести к изоляции и снижению социальной активности.

В содержании таких занятий с родителями проговариваем о практиках «детокса», например, ограничение экрана перед сном, создание «безэкранных зон» в доме (например, на ужине или в спальне), и праздников без цифровых технологий. Вместо того, чтобы полностью исключать цифровые устройства, важно научить родителей использовать их с пользой, например, для обучения через приложения и игры, которые способствуют развитию, а не замещают реальное общение.

На наш взгляд, полезным будет для родителей, демонстрация на практике, как можно использовать цифровые технологии совместно с детьми, а именно применение обучающего контента. Совместный просмотр обучающего ролика и фильма с последующим обсуждением, или виртуальные экскурсии, или же создание семейных проектов куда более полезны для развития психики ребенка, чем если бы он это делал в одиночестве.

Н.Е. Шилина и Е.Я. Сердюкова выделяют ключевые тенденции цифровой эпохи, среди которых можно отметить геймификацию, использование облачных технологий, внедрение технологий дополненной реальности, активное использование социальных сетей и технологий визуализации. Авторы подчеркивают, что медиаобразование представляет собой один из важнейших трендов в современном образовательном процессе. Медиаресурсы ориентированы на развитие самостоятельности обучающихся, формирования навыков анализа и критической оценки информации, а также на развитие их эмоциональной и интеллектуальной сферы (Желтухина, Донская и Зеленская, 2023).

Одним из наиболее востребованных методов обучения в контексте медиаграмотности, являются тренинговые технологии поскольку они представляют собой активные формы обучения, ориентированные на решение комплекса задач, включая анализ ситуации, усвоение новых знаний и их последующее применение в практической деятельности. Участие родителей в тренингах способствует развитию навыков командной работы, а также стимулирует творческий потенциал. В рамках формирования медиаграмотности особенно эффективным является использование социально-психологических тренингов, поскольку они способны изменять восприятие окружающей реальности и способствовать личностным трансформациям. Тренинги, направленные на развитие медиаграмотности, стимулируют родителей к самостоятельному размышлению и критической оценке медиаконтента, что способствует более осознанному и объективному восприятию информации. Данная технология даст знания о важности живого, эмоционального общения и психологического контакта между родителем и ребенком, для полноценного развития последнего. Научит родителей вовлекать ребенка в общение, во взаимодействие как со взрослыми, так и с детьми. Социальная активность позволит ребенку избежать изоляции и чувства одиночества, научит проявлять эмпатию и распознавать эмоции и чувства других людей.

Проектные технологии представляют собой ещё один важный метод обучения медиаграмотности родителей, который активно используется в образовательной практике. Продуктивность данного процесса обучения тесно связана с реальной жизненной практикой. Родители должны не только осваивать теоретические знания в рамках занятий, но и эффективно применять их в своей повседневной деятельности.

Популярность проектных технологий обусловлена развитием у родителей навыков оценки информации, выбора наиболее адекватных решений возникающих проблем. В ходе использования проектного подхода у родителей также формируются способности устанавливать причинно-следственные связи, анализировать различные источники информации, а также генерировать креативные и инновационные идеи для достижения высоких результатов в профилактике цифрового аутизма. Данные знания помогут родителям научить детей критически анализировать информацию, выбирать полезный контент, уметь определять опасные сайты.

Диалоговые технологии обучения также представляют собой важный и востребованный метод в области медиаграмотности. Эти технологии играют ключевую роль в формировании навыков представления собственных результатов, аргументации своей точки зрения, а также в развитии способности анализировать мнения других участников совместной деятельности. Одной из эффективных форм организации учебного процесса с использованием диалоговых технологий являются дебаты, которые способствуют активному взаимодействию и конструктивному обмену мнениями между родителями. Данная технология поможет родителям вовлекать детей в дискуссии, дебаты на разные темы. Это с одной стороны развивает речевое развитие ребенка его умение говорить, выстраивать правильно предложения, подключаются когнитивные и интеллектуальные способности, а с другой стороны учится у взрослого аргументировано высказывать и выражать свою точку зрения.

Веб-квесты представляют собой эффективный инструмент для развития нравственно ориентированной, инициативной и самостоятельной личности. Для достижения этих целей важно не только применять традиционные учебные материалы, но и предоставлять разнообразные информационные ресурсы, которые отражают различные подходы к решению поставленных проблем. Веб-квест ориентирован не на передачу готовых знаний, а на вовлечение родителей в процесс поисково-творческой деятельности, что способствует развитию их аналитических и креативных навыков (Казаченок и др., 2022).

С таким подходом занятия могут помочь родителям не только защитить детей от потенциальных рисков цифрового аутизма, но и научить их, как гармонично интегрировать цифровые технологии в повседневную жизнь без ущерба для развития и психоэмоционального состояния ребенка.

Заключение

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сказать, что результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что низкий уровень медиаграмотности родителей может стать фактором риска для возникновения цифрового аутизма у детей. Родители, не осознающие важности ограничения времени цифрового экрана и не умеющие выбирать качественные и образовательные цифровые ресурсы, могут способствовать развитию у ребенка цифрового аутизма, что может отрицательно сказываться на его способности к социализации и взаимодействию в реальной жизни. В свою очередь, повышение медиаграмотности родителей помогает минимизировать риски цифрового аутизма, поскольку родители становятся более внимательными к потребностям детей, более эффективно регулируют использование технологий и обеспечивают развитие

гармоничных навыков общения как в виртуальном, так и в реальном мире. Данная тема требует дальнейшего теоретического и практического исследования.

Вклад авторов:

Жангалиева Р. – сбор, анализ, интерпретация результатов работы, написание текста и/или критический пересмотр его содержания, оформление работы.

Жукенова Г. – существенный вклад в концепцию или дизайн работы, научное редактирование статьи, утверждение окончательного варианта статьи для публикации.

Список литературы

Гумыркина, И. (2024) «Токаев призвал родителей не перекладывать ответственность за воспитание ребенка на государство и школы», Власть. Доступно по адресу: https://vlast.kz/novosti/62090-tokaev-prizval-roditelej-ne-perekladyvat-otvetstvennost-za-vospitanie-rebenka-na-gosudarstvo-i-skoly.html (дата обращения: 15 марта 2025 г.)

Елеусіз, А. (2024) «Понимание медиаграмотности заинтересованными сторонами в образовании: исследование на основе кейс-стади одной школы», Научно-педагогический журнал «Білім-Образование», (111 №4), с. 21-32. https://doi.org/10.59941/2960-0642-2024-4-21-32

Желтухина, М.Р., Донская, Л.А. и Зеленская, Л.Л. (2023) «Медиаграмотность в цифровую эпоху: технологии формирования», Проблемы современного педагогического образования, (85-4), с. 153-156. Доступно по адресу: https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-v-tsifrovuyu-epohu-tehnologii-formirovaniya/viewer (дата обращения: 13 апреля 2025 г.)

Искакова, Д. (2023) «Детей подсаживают на смартфоны: как проявляется цифровой аутизм», Международное информационное агенство «Казинформ». Доступно по адресу: https://www.inform.kz/ru/detey-podsazhivayut-na-smartfoni-psihologi-o-priznakah-poyavleniya-tsifrovogo-autizma-c88308 (дата обращения 23 февраля 2025 г.)

Казаченок, В.В., Русаков, А.А. и Кобылинская, Н.Н. (2022) «Критерии и показатели оценивания медиаграмотности и медиакомпетентности», Электронный научно-методический журнал «Педагогика информатики», (1-2), с. 57-66. Доступно по адресу: Http://pcs.bsu.by/2022_1-2/5ru.pdf (дата обращения 05 марта 2025)

Равшан, А. М. (2025) «Медиаграмотность в современном обществе: важность и перспективы развития», Журнал интеллектуальной собственности и прав человека, 4(1), с. 288–295. Доступно по адресу: https://journals.academiczone.net/index.php/jiphr/article/view/4412 (дата обращения 27 февраля 2025)

Сембаева, А.Ғ. және Шохаева, К.Н. (2024) «Цифрлық аутизмнің нейролингвистикалық ерекшеліктері», Ясауи университетінің хабаршысы, 1(131), б.103–114. Қолжетімді: https://doi.org/10.47526/2024-1/2664-0686.09 (қол жеткізілген күні: 03 ақпан 2024 ж.)

Сиденко, А. (2025) ««Лаборатория Касперского» провела исследование по детской онлайн-безопасности», Информационное агенство Kazakhstan Today. Доступно по адресу: https://www.kt.kz/rus/analytics/laboratorii_kasperskogo_provela_issledovanie_po_detskoy_1377969020.html (дата обращения 19 марта 2025)

Федоров, А.В. (2004) Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: изд-во Кучма.

Штурхецкий, С. (2018) Медиаграмотность. Практическое учебное пособие для высших учебных заведений по медийной и информационной грамотности. Доступно по адресу: https://

mediasabak.org/media/3f1921fa-9f7b-46a6-b110-c08809510337.pdf (дата обращения 01 марта 2025)

Bui, C. (2024) 'Autism and screen time in children: navigating the digital world for children on the spectrum', Journal of Neonatal Studies, 7(4), pp. 243–244. https://doi.org/10.37532/JNS.2024.7(4).243-244

Hermawati, D., Rahmadi, F.A., Sumekar, T.A. and Winarni, T.I. (2018) 'Early electronic screen exposure and autistic-like symptoms', Intractable & Rare Diseases Research, 7(1), pp.69–71. https://doi.org/10.5582/irdr.2018.01007

Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C. and Tough, S., (2019) 'Association between screen time and children's performance on a developmental screening test', JAMA Pediatrics, 173(3), pp. 244–250. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056

Oshlejshkova, H., Biteshnikova, I. (2024) 'Důsledek nadužívání digitálních „screen" technologií vraném věku. Virtuální autismus vkontextu postnatálního vývoje mozku', Pediatria pro prakxi, (25(4)). pp. 224-229. DOI:10.36290/пед.2024.044

Pliska, L., Neitzel, I., Ritterfeld, U. (2025) 'Media Equation of the Interaction of Children with Autism Spectrum Disorder: A Proof-of-Concept Approach Using an Equivalence Test in a Within-Subject Design', Journal of Autism and Developmental Disorders, (55). https://doi.org/10.1007/s10803-025-06943-4

Ophir, Y., Rosenberg, H., Tikochinski, R., Dalyot, S. and Lipshits-Braziler, Y. (2023) 'Screen time and autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis', JAMA Network Open, 6(12), pp. 67-75. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.46775

Zhao, J., Yu, Z., Sun, X., Huang, L., Geng, Q. and Wang, L. (2022) 'Association between screen time trajectory and early childhood development in children in China', JAMA Pediatrics, 176(8), pp.768–775. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.1630

Р.Е. Жангалиева*[1], Г.Б. Жукенова[2]

[1,2]Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан, Астана

Сандық аутизмнің алдын алудың психологиялық-педагогикалық шарты ретінде ата-аналардың медиа сауаттылығын қалыптастыру

Аңдатпа. Мақала ата-аналардың медиасауаттылығын дамыту мәселелеріне арналған. Медиа сауаттылық жаңа ұғым емес және ғылымда жеткілікті түрде зерттелген. Осыған сәйкес медиасауаттылық ұғымына отандық және шетелдік ғалымдар тарапынан анықтама берілген. Мақалада медиа сауаттылық мәселесін оның балалардағы цифрлық аутизмді дамытудың өзекті мәселесімен байланысы тұрғысынан қарастырамыз. Цифрлық ғасырда, ересектер де, балалар да сандық экрандарға тәуелді кезде, цифрлық деп атауға болатын мәселелер туындайды. Практикалық психологтар балалардағы цифрлық аутизмнің дамуы туралы хабарлайды. Цифрлық аутизм – сандық гаджеттер мен экрандармен шамадан тыс әрекеттесу салдарынан балада үш жаста дамитын классикалық аутизм белгілері бар аутизм түрі. Біз балалардағы цифрлық аутизмнің алдын алуда ата-аналардың медиа сауаттылығының мәні мен маңызын қарастырдық. Мақалада балаларының цифрлық құрылғыларды шамадан тыс пайдалануына қатысты ата-аналар арасында жүргізілген сауалнаманың нәтижелері берілген. Бұл сауалнамада біз балалардың цифрлық экрандарды қай жастан пайдалана бастайтынын,

балалардың гаджеттермен ерте араласу мотивтерін, ата-аналардың цифрлық экрандар мен гаджеттер туралы көзқарасы бойынша ненің пайдалы, ненің зиянды екенін анықтадық. Зерттеу нәтижелері бойынша ата-аналарда медиа сауаттылықты дамытудың ықтимал жолдары, цифрлық экрандардың зияны мен пайдасы, олардың балалар психикасына әсері туралы білім деңгейін арттыруға арналған құралдар мен технологиялар ұсынылды.

Түйін сөздер: медиа сауаттылық, медиабілім, медиапедагогика, гаджеттер, сандық технологиялар, сандық экран, сандық аутизм.

R.E. Zhangaliyeva*[1], G.B. Zhukenova[2]

[1,2]L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Astana

Formation of parents' media literacy as a psychological and pedagogical condition for the prevention of digital autism

Abstract. The article is devoted to the issues of developing parents' media literacy. Media literacy is not a new concept and has been studied sufficiently in science. Accordingly, the concept of media literacy is defined by both domestic and foreign scientists. In the article, we consider the problem of media literacy from the point of view of its relationship with the current problem of developing digital autism in children. In the age of digital technologies, when both adults and children are immersed in digital screens, problems arise that we can call digital. Practical psychologists declare the development of digital autism in children. Digital autism is a form of autism with symptoms of classic autism, which develops in a child at the age of three, due to excessive interaction with digital gadgets and screens. We considered the essence and importance of parental media literacy in the prevention of digital autism in children. The article presents the results of a survey of parents on the topic of their attitude to children's excessive passion for digital devices. In this survey, we identified the age at which children begin to use digital screens, the motives for early interaction between children and gadgets, and what is useful and harmful from the parents' point of view about digital screens and gadgets. Based on the results of the study, possible ways of developing parents' media literacy, tools and technologies were proposed to increase the level of knowledge about the harm and benefit of digital screens, their impact on the psyche of children.

Keywords: media literacy, media education, media pedagogy, gadgets, digital technologies, digital screen, digital autism.

References

Gumyrkina, I. (2024) Tokaev prizval roditelej ne perekladyvat' otvetstvennost' za vospitanie rebenka na gosudarstvo i shkoly [Tokayev urged parents not to shift responsibility for raising a child to the state and schools.]. Vlast'. Available at: https://vlast.kz/novosti/62090-tokaev-prizval-roditelej-ne-perekladyvat-otvetstvennost-za-vospitanie-rebenka-na-gosudarstvo-i-skoly.html (Accessed: 15 march 2025 g.). (in Russian)

Eleusiz, A. (2024) Ponimanie mediagramotnosti zainteresovannymi storonami v obrazovanii: issledovanie na osnove kejs-stadi odnoj shkoly [Understanding Media Literacy by Stakeholders in

Education: a case study based on one School]. Nauchno-pedagogicheskij zhurnal 'Bilim-Obrazovanie', (111 №4), pp. 21-32. https://doi.org/10.59941/2960-0642-2024-4-21-32 (in Russian)

Zheltuhina, M.R., Donskaja, and L.A. Zelenskaja, L.L. (2023) Mediagramotnost' v cifrovuju jepohu: tehnologii formirovanija [Media literacy in the digital age: formation technologies]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija, (85-4), pp. 153-156. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-v-tsifrovuyu-epohu-tehnologii-formirovaniya/viewer (Accessed: 13 april 2025 g.). (in Russian)

Iskakova, D. (2023) Detej podsazhivajut na smortfony: kak projavljaetsja cifrovoj autizm [Children are hooked on smartphones: how digital autism manifests itself]. Mezhdunarodnoe informacionnoe agenstvo 'Kazinform'. Available at: https://www.inform.kz/ru/detey-podsazhivayut-na-smartfoni-psihologi-o-priznakah-poyavleniya-tsifrovogo-autizma-c88308 (Accessed: 23 february 2025 g.). (in Russian)

Kazachenok, V.V., Rusakov, A.A. and Kobylinskaja, N.N. (2022) Kriterii i pokazateli ocenivanija mediagramotnosti i mediakompetentnosti [Criteria and indicators for assessing media literacy and media competence]. Jelektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal 'Pedagogika informatiki', (1-2), pp. 57-66. Available at: Http://pcs.bsu.by/2022_1-2/5ru.pdf (Accessed: 05 march 2025 g.). (in Russian)

Ravshan, A. M. (2025) Mediagramotnost' v sovremennom obshhestve: vazhnost' i perspektivy razvitija [Media literacy in modern society: importance and development prospects]. Journal of Intellectual Property and Human Rights, 4(1), pp. 288–295. Available at: https://journals.academiczone.net/index.php/jiphr/article/view/4412 (Accessed: 27 february 2025 g.). (in Russian)

Sembaeva, A.Ğ. jäne Şohaeva, K.N. (2024) Sifrlyq autizmnıñ neirolingvistikaly erekşelıkterı [Neurolinguistic features of digital autism]. İasaui universitetınıñ habarşysy, 1(131), pp.103–114. Available at: https://doi.org/10.47526/2024-1/2664-0686.09 (Accessed: 03 aqpan 2024 j.). (in Kazakh)

Sidenko, A. (2025) Laboratorija Kasperskogo' provela issledovanie po detskoj onlajn-bezopasnosti [Kaspersky Lab conducted a study on children's online security]. Informacionnoe agenstvo Kazakhstan Today. Available at: https://www.kt.kz/rus/analytics/laboratorii_kasperskogo_provela_issledovanie_po_detskoy_1377969020.html (Accessed: 19 march 2025 g.). (in Russian)

Fedorov, A.V. (2004) Mediaobrazovanie i mediagramotnost' [Media education and media literacy]. Taganrog: izd-vo Kuchma. (in Russian)

Shturheckij, S. (2018) Mediagramotnost' [Media literacy]. Prakticheskoe uchebnoe posobie dlja vysshih uchebnyh zavedenij po medijnoj i informacionnoj gramotnosti. Available at: https://mediasabak.org/media/3f1921fa-9f7b-46a6-b110-c08809510337.pdf (Accessed: 01 march 2025 g.). (in Russian)

Bui, C. (2024) 'Autism and screen time in children: navigating the digital world for children on the spectrum', Journal of Neonatal Studies, 7(4), pp. 243–244. https://doi.org/10.37532/JNS.2024.7(4).243-244

Hermawati, D., Rahmadi, F.A., Sumekar, T.A. and Winarni, T.I. (2018) 'Early electronic screen exposure and autistic-like symptoms', Intractable & Rare Diseases Research, 7(1), pp.69–71. https://doi.org/10.5582/irdr.2018.01007

Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C. and Tough, S., (2019) 'Association between screen time and children's performance on a developmental screening test', JAMA Pediatrics, 173(3), pp. 244–250. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056

Oshlejshkova, H., Biteshnikova, I. (2024) 'Důsledek nadužívání digitálních „screen" technologií vraném věku. Virtuální autismus vkontextu postnatálního vývoje mozku', Pediatria pro prakxi, (25(4)). pp. 224-229. DOI:10.36290/пед.2024.044

Pliska, L., Neitzel, I., Ritterfeld, U. (2025) 'Media Equation of the Interaction of Children with Autism Spectrum Disorder: A Proof-of-Concept Approach Using an Equivalence Test in a Within-Subject Design', Journal of Autism and Developmental Disorders, (55). https://doi.org/10.1007/s10803-025-06943-4

Ophir, Y., Rosenberg, H., Tikochinski, R., Dalyot, S. and Lipshits-Braziler, Y. (2023) 'Screen time and autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis', JAMA Network Open, 6(12), pp. 67-75. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.46775

Zhao, J., Yu, Z., Sun, X., Huang, L., Geng, Q. and Wang, L. (2022) 'Association between screen time trajectory and early childhood development in children in China', JAMA Pediatrics, 176(8), pp.768–775. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.1630

Сведения об авторах:

Жангалиева Р.Е. – автор для корреспонденции, докторант первого курса специальности 8D01103 – «Психология и педагогика», Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, улица А. Янушкевича, 6, 010000, Астана, Казахстан

Жукенова Г.Б. **–** кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, улица А. Янушкевича, 6, 010000, Астана, Казахстан

Авторлар туралы мәліметтер:

Жангалиева Р.Е. **–** хат-хабар авторы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 8D01103 «Психология және педагогика» мамандығының бірінші курс докторанты, А. Янушкевич көшесі, 6, 010000, Астана, Қазақстан

Жукенова Г.Б. **–** педагогика ғылымдарының кандидаты, педагогика кафедрасының доценті, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, 010000, Астана, Қазақстан

Information about the authors:

Zhangaliyeva R. **–** corresponding author, first-year doctoral student in specialty 8D01103 – «Psychology and Pedagogy», L.N. Gumilyov Eurasian National University, A. Yanushkevich str., 6, 010000, Astana, Kazakhstan

Zhukenova G. **–** candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, A. Yanushkevich str., 6, 010000, Astana, Kazakhstan

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

IRSTI 14.35.09 https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-64-76
Scientific article

Visually impaired students in the practice of teaching English language in higher education: challenges and proposed strategies

A.O. Nesterova*[1], G.M. Kassymova[2]

[1,2]SDU University, Kaskelen, Kazakhstan

*(E-mail: *[1]a.nesterova@sdu.edu.kz, [2]gulnara.kassymova@sdu.edu.kz)*

Abstract. The number of people with disabilities is growing, and governments all over the world are taking steps to satisfy their needs. Kazakhstan has been active in promoting inclusive education at all levels, from kindergarten to higher education. As such, the aim of this research was to investigate the English teachers' perceptions of working with visually impaired students in higher education. To achieve this aim, the authors used a qualitative research design to identify challenges the instructors faced and propose some strategies to improve the students' learning experiences. The data was gathered by conducting semi-structured interviews in which instructors reflected on their experience, and the results were analyzed according to the deductive type of thematic analysis. By generating themes, based on the obtained data from this case study, the lack of materials, difficulty in conducting final exams, and inadequate physical access were seen as the key challenges. In order to mitigate them, the use of artificial intelligence, online proctored exams, and investment of more financial resources were suggested as possible strategies, according to the instructors. The results can be used for further improvement of inclusive education policies in higher education institutions and will act as a guide for teachers to promote equity in their lessons.

Keywords: visually impaired students, education, access, challenges, strategies.

Introduction

Nowadays, there are 1.3 billion people with different disabilities worldwide, and 725000 out of them account for Kazakhstan (World Health Organization, 2024). Among these people, 160000 visually impaired individuals live in Kazakhstan with 4000 children who have not reached the age of 18 and study at school (Sakenova, 2024). Visually impaired people have "a condition of reduced visual performance that cannot be remedied by refractive correction (spectacles or contact lenses), surgery or medical methods" (Naipal and Rampersand, 2018, p.1). Also there exist different types of visual impairment, ranging from low visual acuity to blindness, the conditions which result from cataracts, diabetic retinopathy, retinitis pigmentosa,

Received: 20.05.2025; Revised: 29.06.2025; Accepted: 29.06.2025; Available online: 30.05.2025

and other medical conditions. In addition, visual acuity refers to "having an indicator worse than 6/18 but equal to or better than 3/60 in the better eye", whereas blindness represents visual acuity worse than 3/60 (Mariotti and Pascolini, 2012, p.9). Overall, it can be concluded that visually impaired people face significant difficulties in performing common visual tasks in daily life.

As regards specific policies devoted to visually impaired students, the first was developed in 1999, and was named "Vision 2020: the Right to Sight". This policy focused particularly on this category of learners and suggested improving access to education and developing resources tailored to students' needs. Furthermore, in 2013, the Marrakesh VIP Treaty was adopted to ensure that visually impaired students had access to books in Braille and could participate in lawmaking. In the same year, WHO presented "Universal Health (2014-2019): an Action Plan" which aimed to provide vulnerable populations with adequate healthcare and promote access to assistive technologies in education. Finally, the Indian government signed "The Rights of Persons with Disabilities Act" in 2016 which touched on the issues of materials accessibility, assistive technologies (screen readers and Braille displays), extra quotas for enrollment to higher education institutions, and accessibility of infrastructure.

After gaining independence in 1991, Kazakhstan has also taken an active role in the development of inclusive education by ratifying the international documents, such as the "Education for All initiative" in 1994 and the "Dakar Framework for Action" in 2001.Then, the government signed the Law on Social and Medical-Pedagogical Correctional Support and Law on the Rights of Child (2002) which emphasized early intervention and educational support as well as accessible and recreational facilities respectively. Also, the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006) was used as a basis for developing the state program for education and science development 2011-2020. In Kazakhstan, inclusive education was "outlined as one of the main trajectories for development" (Rollan and Somerton, 2021, p.1109). All these policies provided a generalized vision of inclusive students without a particular division in their categories. The only specific step towards education for visually impaired learners was the ratification of the Marrakesh Treaty in 2018 which influenced the transition to inclusive education in all mainstream schools in Kazakhstan. In addition, in 2021, there were about 3000 teachers-assistants working in mainstream schools to ensure the successful implementation of inclusive education (Rollan and Somerton, 2021)

As the Kazakhstani government strives to provide inclusive education for visually impaired students, it is necessary to identify its current state to offer possible suggestions for further improvement. Thus, the aim of this article is to investigate the challenges faced by instructors in English lessons and provide some strategies that help to improve the students' learning experience.

This section of the article will provide a comprehensive analysis of studies concerning the challenges that visually impaired students face and strategies their instructors use to facilitate their learning experiences. The analysis was made by researching local and international theories and practices.

1. Preparedness of Teachers to Conduct Lessons for Visually Impaired Students

The study, conducted by Belay and Yihun, highlighted the unpreparedness of teachers to meet the needs of visually impaired students. Based on students' opinions, the lack of teachers' training and shortage of professional growth resulted in their inability to teach students and

this impacted the quality of knowledge they got. In addition, many respondents admitted that having a qualified professional who co-teaches with their main teacher would have enabled them to understand the material better (Belay and Yihun, 2020). In Kazakhstan, it was found that teachers often lack the required resources and professional development programs leading to being unable to teach inclusive students. Also, they claimed that teachers sometimes have prejudiced attitudes towards visually impaired students which lead to their discrimination and even exclusion. In addition, the authors emphasized the problem of teacher-parent relationships that also affect the student's success. They need to collaborate with teachers to discuss the learner's progress, adapt curriculum, and act as facilitators (Assanbayev and Makoelle, 2024).

To address these challenges, Belay and Yihun proposed organizing practical seminars for teachers who conduct lessons for visually impaired students. They particularly emphasized the practical aspect so that teachers could get not only theoretical knowledge but rather hands-on experience (Belay and Yihun, 2020). Concerning parental involvement, Malik concluded that teacher-parent communication is essential for students with disabilities. In their case study, six parents of visually impaired students appreciated the communication done through filling in daily diaries and holding monthly seminars. Also, he emphasized the content of these teacher-parent meetings: teachers together with inclusive specialists should provide parents with emotional support and strategies to help their child in the education process (Malik, 2020). As for Kazakhstan, Zhetpisbayeva and Shalbayeva suggested paying more attention to socialization, educating parents, organizing collective teachers' meetings, and involving more inclusive specialists into mainstream schools (Zhetpisbayeva and Shalbayeva, 2019).

2. Materials for Visually Impaired Students

Two studies investigated the challenges peculiar to EFL students (Kapur, 2018; Kocyigit and Artar, 2015). Apart from experiencing negative attitudes from society, the studies looked at the issues of preparing materials for teaching English as a foreign language. The first author mentioned that listening and speaking skills are usually well-developed; however, when it comes to reading and writing – both students and teachers are confused. This happens because books written in Braille often have complex diagrams which are unclear for students. Also, Kocyigita and Artara (2015) explained that not many students know the Braille version of the English alphabet, therefore, making this format inappropriate. In addition, they mentioned that in general, as the books are made for sighted learners, they contain a lot of pictures which make no sense for visually impaired students. Inability to read Braille and the fact that there are lots of pictures in books make them inappropriate for meeting the needs of students with SEN. As a result, they cannot complete the course content in the given time leading to being left behind by other students.

As for the strategies, it was reported that teachers can use recorded materials or CDs that they give to their students so that they can listen to the material at any convenient time for them (Efstathiou and Polichronopoulou, 2015). Moreover, the authors emphasized the importance of learning Braille as this can open up more opportunities for learners. The teachers are suggested to make board games and flashcards so that students have tactile experiences which helps them learn and understand material better. Another study, conducted by Kazakhstani authors, Abdykaimov, also supported the idea of using flashcards in Braille since they contain a short message that can be easily remembered by students. Moreover, they suggested replacing books with videos based on the subject content on Instagram. The Reels format of these small podcasts

is convenient and up-to-date so that visually impaired students will use modern technology in their learning too (Abdykaimov, 2021).

3. Conducting Exams for Visually Impaired Students

Another challenge is conducting assessments for visually impaired students, as teachers do not always take students' choices into account. This happens because of the teachers' and authority's lack of knowledge concerning the peculiarities of these students. These authors emphasized that such gross negligence can result in devastating outcomes: in one school 100% of visually impaired learners failed their final exam because it was written in Braille which they did not know (Matobako and Molahloe, 2023). Similar findings were obtained by another researcher, Ndume, when students' choice was not given due attention. The teachers used another format: the teachers read questions to students, and the students had to reply to them. This was also seen as inconvenient which led to severe problems faced by both parties. Overall, these studies suggested considering students' voices and also making sure that the proposed format does not compromise the validity of the assessment (Ndume, 2019).

Concerning the strategies to be used in the assessment, different types were identified. The most effective was seen in conducting final exams in the E-blind examination system (Bharadwaj and Joshi, 2020). The authors acknowledged the cost inefficiency of hiring scribes and students' demotivation to pass exams orally. With this in mind, the authors suggested taking exams on computers with the help of E-blind. The process consists of the following steps: ID verification – web application – speech interface (speech recognition and speech synthesis). The system does not allow students to exit the exam and has all the necessary features for them. Thus, students can easily take the test. Another strategy, conducting oral exams, was also popular for visually impaired students. They take a variety of forms, ranging from reading multiple-choice questions to asking open-ended ones. However, the author pointed out the subjectivity in assessment, unequal difficulty of questions, and putting extra stress on students. To mitigate these challenges, a unified format of the questions and assessment rubrics should be negotiated with students in advance (Papadopoulos and Goudiras, 2004). In addition, the benefits of conducting oral exams are seen in the fact that visually impaired students usually have well-developed listening and speaking skills. As such, oral exams can help get a clear picture of the students' knowledge (Alimzhanova et al. 2023). The authors emphasized that this format is more widely used in Kazakhstan compared with written tests.

4. General Access to Education

Visually impaired students pay particular attention to the physical aspect of universities. They emphasized the availability of elevators, ramps, non-slippery materials, multiple entrances as well as bathrooms, and availability of parking. Even though Kazakhstan claims to support inclusive education, in 2020, only 15% of all universities could be said to provide their students with an adequate physical environment (Alhusban and Almshaqbeh, 2024). As for positive examples, Nazarbayev University has established the "Support for Students with Disability and Special Learning Needs Policy and Procedures". Apart from ensuring the availability of ramps and elevators, they also invested in library facilities: JAWS (the programme that reads from monitors), Duxbury (translation of material into Braille), and OpenBook 9.0 (conversion of written text to audio). In addition, the university's website is adapted for visually impaired people as well: it can be turned into the auditory mode in the settings.

Another example is shown by Satbayev University which provides the necessary facilities for people with hearing and visual impairments as well as for those who have autism. As for visually impaired students, the university introduced tactile signs and special fixed railings to facilitate physical access. They also have an Inclusive Education Centre that promotes inclusion in the educational process. Above all, the university emphasizes the learning of the Braille alphabet. They have a specially equipped library with Braille books, computers and electronic printers and displayers that enable students to read with their fingers. Also, there is a visually impaired instructor who conducts sessions to learn Braille.

Thus, having conducted a literature review on challenges faced by visually impaired students in the context of learning and teaching English we came to the conclusion that this issue is not well explored, especially in Kazakhstani higher education and, therefore, requires more research.

Methods

The qualitative research design was used to conduct this research, in particular, it was a case study since a deep analysis of a complex issue is needed. It was conducted in one private Kazakhstani university which has five students with different types of SEN, including two visually impaired, one hearing impaired, one with severe anemia, and one with cerebral palsy. The aim of this article is to investigate the challenges faced by instructors in teaching English to a visually impaired student and to highlight some strategies they used to improve his learning experience. Concerning the other visually-impaired student, who also studies in the same university, his instructors were not invited to participate since they teach in another specialty and conduct their lessons in Russian or Kazakh. In order to achieve this aim, the following research questions were developed:

What challenges do the instructors face when teaching English to a visually-impaired student?

What strategies do the instructors use to overcome the identified difficulties?

There were three instructors chosen by a purposive non-probability sampling technique. The main requirements for the participants were to have worked with a visually impaired student for at least a year. In addition, it was necessary for them to teach subjects related to learning English (these could include General English B1-B2 levels, Reading & Writing, Academic writing and linguistic disciplines). Therefore, two participants were selected as they had been teaching English to a visually impaired student for about a year and the third participant was his academic advisor who also taught him. Since all these participants met the established criteria, they could provide some valuable insights into their experience. They were sent an email with the consent form which clearly explained the purpose of the study, associated risks, and benefits of participating.

The data was collected through semi-structured interviews with the student's English teachers and advisor. Prior to conducting interviews, the researchers filled in the self-assessment form for the research ethics committee. Following this, they began conducting interviews prior to which the respondents had to sign a consent letter to confirm the voluntariness of their participation. Also, the respondents reserved the right to withdraw from the study at any point without having any issues with the researcher or university. The interviews lasted for about 25-30 minutes and consisted of approximately 10-12 questions, depending on the respondent's answers. There

were two parts: background information questions and discussion of challenges and strategies. The interviews were tape-recorded and transcribed with the help of the Transkriptor application. To analyze the interviews, Braun and Clarke's (2006) framework the deductive approach to thematic analysis was used. The data were divided into themes which were then coded. The themes were called "The Challenges of Teaching Visually Impaired Students" and "Strategies to Facilitate the Learning Process". Each of them was further divided into the following codes: unpreparedness of teachers (code UT), adapting materials (code AM), conducting exams (CE), and access to education (AE). In case of challenges, the letter C was added before each code, as for strategies – S was added. The main questions and themes are presented in Table 1:

Table 1: Interview Questions

The theme	Code and Questions
Background Information:	1) Please introduce yourself. How long have you been working as a teacher in higher education? 2) What subjects do you teach?
The Challenges of Teaching Visually Impaired Students:	Code: Unpreparedness of teachers (CUT) 1) Have you had prior experience of working with inclusive students? If yes, what types of learners did you have? 2) To what extent were you prepared for teaching a visually impaired student? Code: Adapting materials (CAM) 1) What challenges did you have in adapting materials? 2) In your opinion, to what extent is parental involvement necessary in the teaching process? Code: Conducting exams (CCE) 1) In what format did you conduct exams (midterms and finals? To what degree do you consider the chosen format effective? Code: Access to education (code CAE) 1) What facilities does your university provide for working with visually impaired students?
The Strategies to Facilitate the Learning Process:	Code: Unpreparedness of teachers (SUT) If the answers indicated unpreparedness, the following questions were asked: 1) What kind of help do you need from the university's side? Code: Adapting materials (SAM): 1) How did you adapt your materials to meet the student's needs? Follow-up questions: What assistive technology did you use? What applications helped you to adapt the materials? Code: Conducting exams (SCE) 1) What recommendations would you give for conducting future exams? Code: Access to education (SAE) 1) Please give any suggestions or recommendations to improve the learning experiences of visually impaired students in the future.

The research limitations include a small sample size which resulted due to a small number of participants. In the future, it is recommended to conduct a similar study but with the involvement

of more teachers, university administration, an inclusive specialist, the student and students' parents to obtain richer data.

Concerning the reliability and validity, the questions were compiled based on the literature review and pilot tested on two volunteers. After gaining their feedback, the questions were revised in terms of their clarity and conciseness.

Results and Discussion

This chapter will present information regarding the key findings by emphasizing challenges in teaching visually impaired students and proposed solutions.

Three participants took part in the semi-structured interviews. As regards their work experience, it ranged between 3-6 years. They all work in the Faculty of Education and Humanities and teach subjects as follows: Major Foreign Language B1/B2, Reading and Writing, Academic Writing, and linguistic disciplines. Only one participant had had prior experience working with inclusive students: one of them had dyslexia and the other – autistic spectrum disorder. Table 2 shows the participants' background information:

Table 2. Background information

Name	Experience	Prior experience with SEN	Subjects
Participant 1	3 years	no	Major foreign language B1/B2, Reading and Writing
Participant 2	4 years	yes	Major foreign language B1/B2, Reading and Writing
Participant 3	6 years	no	Academic writing and linguistic disciplines

Note: based on the findings derived from semi-structured interviews

Challenges of Teaching Visually Impaired Students

a) Unpreparedness of Teachers (Code CUT)

Based on the findings, it is evident that all teachers were unprepared for teaching this type of learners. Although one of them claimed to have had an experience of working with inclusive students, in her case, they had dyslexia and autism which are entirely different and did not pose such significant challenges for her. In addition, all the instructors claimed that there was no prior training, and although they had some theoretical knowledge about this category of learners, they lacked practical skills.

I was not prepared at all, to be honest. I didn't have any courses of preparation before I started working with him (Participant 3).

Even though I had been teaching inclusive students before that, I was completely baffled because the student's condition seemed to be much more severe than what I had previously seen (Participant 2).

b) Adapting Materials (Code CAM)

As mentioned above, no prior training was conducted which in turn led instructors to experience difficulties in terms of adapting materials for a visually impaired student. Two of them asked the student directly about his preferred format and sent the materials beforehand. One instructor was more knowledgeable in this sense and integrated technology to assist her in the teaching process. Her opinion will be described as a strategy in the following subchapter.

Since I really didn't have any experience of working with visually impaired students, I didn't know how to adapt my materials, so I just asked the student himself (Participant 1).

c) Conducting Exams (Code CCE)

Due to the lack of support, the instructors decided themselves in which format the exams were conducted. Their opinions were classified into two categories: oral exams and written (electronic). In the first format, the student was given 30 minutes to prepare his answers to open-ended questions. As for written exams, they were sent in the PDF version to the student's What's App account. After that, he had twice as much time as normal students to finish the exam. In his case, no online proctoring applications were used due to their unavailability. Consequently, the respondents raised the issue of academic integrity as the student was not controlled at this moment.

I conducted midterms in the electronic format. So, I just sent the document to my student and he used an application that read the information for him and also, he typed his answers (Participant 2).

d) General Access to Education (Code CAE)

All participants reported that the university partially meets the student's needs. Concerning the physical aspect, it is equipped with ramps, lifts, special toilets, and lanes. Also, in the classrooms, there are special places for students with disabilities, called "Priority seats". They are located next to the board in the corner of the first and second rows. The instructors admitted the convenience of these places since they could easily approach the student. However, they admitted that probably it was not enough for a visually impaired student and suggested having Braille machines and any other necessary facilities for him.

It is good that our university has ramps, elevators, and priority seats; however, I believe it might not be enough to meet the needs of this student (Participant 1).

Strategies to Facilitate the Learning Process:

a) Unpreparedness of Teachers (Code SUT)

To prepare teachers for working with visually impaired students, Participant 2 suggested conducting practical seminars or conferences for them where the instructors would directly learn how to adapt materials, conduct exams, and communicate with parents and students. Also, it was suggested to organize excursions to other universities which successfully implement inclusive education and exchange practices with them.

I would find it fascinating to go to other universities and see how they implement inclusive education in practice (Participant 1).

b) Adapting Materials (Code SAM)

As for materials, the respondents mentioned sending them in Google Docs or PDF formats. However, one of them struggled because the book appeared to be scanned and therefore, she could not copy and paste the material from it. To tackle this issue, she proposed using AI-powered tools, such as ChatGPT, as the least time-consuming and expensive tool. Participant 2 explained that it is possible to attach screenshots to this chatbot and ask it to retrieve text

from it. The free version of this chatbot can be used to do the given task in several seconds. Participant 3 acknowledged that her materials had a lot of pictures and therefore, she wrote a verbal description of them by herself. Also, all instructors sent their materials in advance so that the student could have time to listen to them before a lesson.

Among all applications that are free of charge, I found out that Chat GPT is the most convenient. So, I just took screens from the book and asked it to retrieve text from these pages and that's how I worked throughout this semester (Participant 2).

c) Conducting Exams (Code SCE)

Concerning the strategies for conducting midterm and final exams, both groups claimed that oral exams would be fairer to conduct as the student is strictly controlled and has no opportunity to use Google Translator or search for the answers on the Internet. However, they agreed that the student should be supported because he became very anxious while giving oral responses. In addition, the assessment criteria have to be made as objective as possible and there should be alignment between the learning objectives, materials, and assessment as stated in his individual learning plan.

In the oral format, a student directly says the answer to you and you can see whether the student really knows the material (Participant 3).

Honestly, I don't think that electronic format is effective as a student has a chance to use Google Translator or alternative applications while he types his answers (Participant 2).

d) Access to Education (Code SAE)

The participants could not suggest any particular strategies concerning how the university's environment could be adapted for visually impaired students because they have not experienced any particular challenges from their points of view. However, they gave some recommendations about other strategies that the university can suggest. First, as it was previously discussed, training is vitally important for teachers to expand their knowledge of methods for teaching this category of learners. Second, one participant suggested the Alumni department discuss future career opportunities with the student in advance so that he could be employed after graduation. It would also be helpful in the sense that there can be additional courses opened for this student as our current program is designed to prepare only normal graduates. For example, this student might need additional knowledge of how he can conduct lessons for other visually impaired students.

The student could be helped in choosing and then finding a job. The university can help with the direction and suggest some other courses too (Participant 3).

The study revealed that initially, all instructors were unprepared for conducting lessons for a visually impaired student. They claimed that there was a clear lack of resources and seminars to improve their teaching skills which coincides with Belay and Yihun (2020) and Assanbayev and Makoelle (2024). However, it contradicts in the sense that none of respondents expressed prejudiced views.

With time the instructors developed certain strategies that would ease this process. To adapt materials for him, they sent materials in advance in the PDF format that was accessible to him. Also, as the respondents recognized the limitation of textbooks (large number of pictures), the verbal description of each picture was attached. This corresponds to Kocyigit and Artar (2015) who claimed that pictures are inappropriate for visually impaired students. However, none of the instructors knew Braille, and the university did not provide them with books in Braille.

Consequently, they did not use it in their teaching practices which contradicts Kapur (2018) and Abdykaimov (2021) who supported the use of materials in Braille. However, the instructors claimed that the use of Chat GPT to adapt materials can be beneficial which is a new finding.

Concerning the exam questions, the instructors conducted them in two formats: electronic (written) and oral. They agreed that the student's choice should be taken into account when choosing the format which supports Ndume's opinion (2019). Written exams were frequently used but the instructors were concerned about maintaining academic integrity. As a strategy, Bharadwaj et al.'s (2020) idea of the E-blind exam proctoring system could be used, but the university does not have access to this application. As for oral exams, the study agreed with Papadopoulas and Goudiras (2004) who promoted them and advised developing transparent assessment rubrics.

Based on the findings, physical access was limited for visually impaired students. Although the university was equipped with elevators and ramps, it lacked special facilities, like JAWS, Duxbury, and OpenBook 9.0 which were commonly used in NU and Satbayev universities. As such, it was recommended to invest more resources into making this university a better place for visually impaired students who pay careful attention to these aspects. Also, the instructors suggested to pay more attention to the students' career opportunities which was not mentioned in previous studies.

Conclusion

The current research tried to shed light on the problems faced by visually impaired students and strategies that could be used to improve their learning experiences in English lessons. Based on the findings, it was revealed that the instructors were not prepared for teaching such students and they barely got any external support. However, they did not give up and experimented with different methods of teaching and assessment. Mostly, the identified problems were the unpreparedness of teachers, difficulties with adapting materials, conducting exams, and providing accessible education for students. As for the strategies, in general, it is evident that more training, integration of technologies and financial investment are required. This problem is thought to be massive since the number of inclusive students is growing in Kazakhstan, and only a small part can provide them with an appropriate level of education.

In addition, there was a clear lack of studies conducted about the learning experiences of visually impaired students and their teachers in the EFL context. Most of the reviewed studies either did not meet the criteria for students to have visual impairments or were conducted in other subjects such as biology or maths. Therefore, larger scale quantitative research can be conducted with the involvement of more instructors, inclusive specialists, students, and their parents to increase the generalizability of research findings.

Concerning the recommendations that the given university can take into account, it is suggested to purchase more books in Braille because they can give students much more information than teachers' adapted materials. In addition, there should be regular practical training for all instructors to decrease the difficulties faced while working in inclusive settings. Also, the exam format should be reconsidered to satisfy both parties, represented by teachers and students.

Contribution of the authors:

Nesterova A. – responsible for writing a literature review, collecting data with the help of semi-structured interviews, and analyzing the results.

Kassymova G. – developed scientific apparatus and theoretical framework of the study. She also helped find access to all the needed resources for writing a literature review.

References

Abdykaimov, Z. (2021) 'Visually impaired students and their experiences', Inclusive Education in a Post-Soviet Context: A Case of Kazakhstan, Springer, pp. 259-281.

Alimzhanova, B., Rustemova, S. and Kuzembayeva, A. (2023) ' Communicative competence in inclusive education creating an inclusive learning experience for Enhlish learners with specific needs', Dzintra Ilisko, p.160-179.

Alhusban, A. and Almshaqbeh, S. (2024) 'Delivering an inclusive built environment for physically disabled people in public universities (Jordan as a case study)', Journal of Engineering, Design and Technology, 22(6), pp. 1980-1998. https://doi.org/10.1108/JEDT-06-2022-0281

Assanbayev, A. and Makoelle, T.M. (2024) 'Practices Promoting the Inclusion of Adult Students with Disabilities in the Classroom: A Case of a Technical Vocational Education and Training College in Kazakhstan'. Education Sciences, 14(5), p. 529-541. https://doi.org/10.3390/educsci14050529

Belay, M.A. and Yihun, S.G. (2020) 'The challenges and opportunities of visually impaired students in inclusive education: The case of Bedlu'. Journal of Pedagogical Research, 4(2), pp. 112-124. https://doi.org/10.33902/JPR.2020060437

Bharadwaj, K.A., Joshi, M.M., Kumbale, N.S., Shastry, N.S., Panimozhi, K. and Choudhury, A.R. (2020) 'Speech automated examination for visually impaired students'. In Proceedings of the 2020 2nd International Conference on Innovative Mechanisms for Industry Applications (ICIMIA)'. Bangalore, India, IEEE, pp. 378–381. Available at: https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9074847 (Accessed: 15 December 2024)

Braun, V. and Clarke, V. (2006) 'Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology', 3(2), Abingdon: Taylor & Francis Ltd., pp. 77–101

Efstathiou, A. and Polichronopoulou, S. (2015) 'Teaching English as a foreign language to visually impaired students: Teaching materials used by teachers of English'. Enabling Access for Persons with Visual Impairment, Springer, pp. 67-81. Available at: https://access.uoa.gr/ICEAPVI-2015/ (Accessed: 2 January, 2025)

Eurasian Research Institute (2024) 'Approaches to inclusive education in Kazakhstan'. Available at: https://www.eurasian-research.org/publication/approaches-to-inclusive-education-in-kazakhstan/ (Accessed: 2 December, 2024)

Kapur, R. (2018) 'Challenges experienced by visually impaired students in education'. Available at:https://www.researchgate.net/publication/325567345_Challenges_Experienced_by_Visually_Impaired_Students_in_Education (Accessed: 15 December, 2024)

Kocyigit, N. and Artar, P.S. (2015) 'A challenge: Teaching English to visually-impaired learners'. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 199 (2), pp. 689-694. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.599

Mariotti, S.P. and Pascolini, D (2012) 'Global estimates of visual impairment: 2010'. British Journal of Ophthalmology, 96(5), pp. 614–618. Available at: https://bjo.bmj.com/content/96/5/614 (Accessed: 27 December, 2024)

Malik, S. (2020) 'Strategies to solve communication barriers between parents and teachers of visually impaired learners in Pakistan'. International Journal of Curriculum and Instruction, 12(2), pp. 42-62. Available at: https://www.ijci.net/index.php/IJCI/article/view/204 (Accessed: 25 December, 2024)

Matobako, S. and Molahloe, M. (2023) 'Challenges experienced by learners with visual impairment on high-stake assessment'. Armenian Journal of Special Education, 7(1), pp. 63-76. https://doi.org/10.24234/se.v6i1.306

Naipal, S. and Rampersad, N. (2018) 'A review of visual impairment'. African Vision and Eye Health, 77(1), pp.1-4. Available at: https://hdl.handle.net/10520/EJC-cc909b988 (Accessed, 3 January, 2025)

Nazarbayev University (2024) 'Support for students with disability and special learning needs policy and procedures'. Available at: https://nu.edu.kz/ (Accessed: 16 December, 2024)

Papadopoulos, K.S. and Goudiras, D.B. (2004) 'Visually-impaired students and university examinations'. British Journal of Visual Impairment, 22(2), pp. 66-70. https://doi.org/10.1177/0264619604046640

Rollan, K. and Somerton, M. (2021) 'Inclusive education reform in Kazakhstan: Civil society activism from the bottom-up'. International Journal of Inclusive Education, 25(10), pp. 1109-1124. https://doi.org/10.1080/13603116.2019

Sakenova, S. (2024) 'Kazakhstan's Constitution published in braille for the first time'. Available at: https://astanatimes.com/2024/06/kazakhstans-constitution-published-in-braille-for-first-time/ (Accessed: 1 December, 2024)

World Health Organization (2024) 'Disability'. Available at: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health#:~:text=Key%20facts,earlier%20than%20those%20without%20disabilities (Accessed: 5 December, 2024)

Zhetpisbayeva, B.A. and Shalbayeva, D.K. (2019) 'Problems of foreign language teaching method to children with special educational needs within the inclusive education in Kazakhstan'. Bulletin of the Karaganda university Pedagogy series, 93(1), pp.45-51.

А.О. Нестерова*[1], Г.М. Касымова[2]

[1,2]СДУ Университет, Қаскелең, Қазақстан

Көру қабілеті нашар студенттер жоғары оқу орындарында ағылшын тілін оқыту тәжірибесінде: қиындықтар мен ұсынылған стратегиялар

Аңдатпа. Мүгедектердің саны артып келеді және бүкіл әлемде үкіметтер олардың қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін шаралар қабылдауда. Қазақстан барлық деңгейде инклюзивті білім беруді ілгерілетуде белсенді болғандықтан, бұл зерттеудің көлемі көру қабілеті бұзылған студенттермен жұмыс істейтін университет оқытушыларының тәжірибесін зерттеумен шектеледі. Оқытушылардың алдында тұрған мәселелерді анықтау, сонымен қатар оқушылардың оқу тәжірибесін жақсарту стратегияларын ұсыну үшін кейс-стади таңдалды. Деректер мұғалімдер өз тәжірибелерімен бөлісетін жартылай құрылымдық сұхбат арқылы жиналды. Содан кейін нәтижелер тақырыптық талдаудың дедуктивті түріне сәйкес талданды. Мәселелер ретінде материалдардың жетіспеушілігі, бітіру емтихандарын өткізудегі қиындықтар және физикалық қолжетімділіктің жеткіліксіздігі анықталды. Олардың әсерін азайту үшін жасанды интеллектті пайдалану, онлайн емтихандар өткізу және көбірек қаржылық ресурстарды инвестициялау ұсынылды. Болашақта бұл нәтижелерді жоғары оқу орындарында инклюзивті білім беру саясатын жетілдіруге пайдалануға болады және мұғалімдерге өз сабақтарында әділеттілікті насихаттауға арналған нұсқаулық болады.

Түйін сөздер: нашар көретін оқушылар, білім беру, қолжетімділік, қиындықтар, стратегиялар.

А.О. Нестерова*[1], Г.М. Касымова[2]
[1,2]СДУ Университет, Қаскелең, Қазақстан

Студенты с нарушением зрения в практике преподавания английского языка в ВУЗах: проблемы и предлагаемые стратегии

Аннотация. Число людей с ограниченными возможностями растет, и поэтому правительства стран по всему миру предпринимают шаги для удовлетворения их потребностей. Поскольку Казахстан активен в продвижении инклюзивного образования на всех уровнях, область данного исследования ограничивается изучением опыта преподавателей университетов, которые работают со студентами, имеющими нарушениями зрения. Выбор был сделан в пользу кейс-стади для выявления проблем, с которыми сталкиваются учителя, а также для того, чтобы предложить стратегии для улучшения учебного процесса учащихся. Данные были собраны путем проведения полуструктурированных интервью, в ходе которых преподаватели делились своим опытом. После этого результаты были проанализированы согласно дедуктивному типу тематического анализа. Нехватка материалов, трудности с проведением выпускных экзаменов и недостаточный физический доступ были выявлены как проблемы. Чтобы минимизировать их последствия, было предложено использовать искусственный интеллект, проводить онлайн-экзамены и инвестировать больше финансовых ресурсов. В дальнейшем данные результаты могут быть использованы для улучшения политики инклюзивного образования в высших учебных заведениях и могут служить руководством для учителей по обеспечению равенства на уроках.

Ключевые слова: учащиеся с нарушениями зрения, образование, доступ, проблемы, стратегии.

Information about the authors:

Nesterova A.O. – corresponding author, MA in two foreign languages, lecturer, SDU University, 1/1 Abylaikhan str., 040900, Kaskelen, Kazakhstan.

Kassymova G.M. – co-author, doctor of pedagogical sciences, SDU professor, SDU University, 1/1 Abylaikhan str., 040900, Kaskelen, Kazakhstan.

Авторлар туралы мәліметтер:

Нестерова А.О. **–** хат-хабар авторы, екі шет тілдер магистрі, оқытушы, СДУ Университет, 1/1 Абылайхан көш., 040900, Қаскелен, Қазақстан.

Касымова Г.М. **–** соавтор, педагогика ғылымдарының докторы, СДУ университетіннің профессоры, СДУ Университет, 1/1 Абылайхан көш., 040900, Қаскелен, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Нестерова А.О. **–** автор для корреспонденции, магистр двух иностранных языков, СДУ Университет, 1/1 ул. Абылайхана, 040900, Каскелен, Казахстан.

Касымова Г.М. **–** соавтор, доктор педагогических наук, профессор университета СДУ, СДУ Университет, 1/1 ул. Абылайхана, 040900, Каскелен, Казахстан.

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

ҒТАМР 14.35.07 https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-77-96
Ғылыми мақала

Phd және DPhil докторантура бағдарламаларының шетелдік тағылымдамалары мен оқу процесінің ерекшеліктері

Ф.Н. Жумабекова[1], Ю.С. Токатлыгиль*[2], А.Ж. Салиева[3], Э.Г. Ванхемпинг[4]

[1, 2, 3]Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Казақстан
[4]Скандинавиялық академиялық ұтқырлық институты, Сейняйоки, Финляндия

*(E-mail: [1]zhumabekova.58@mail.ru, *[2]tokatligil.y@yandex.ru, [3]Aigul.enu@yandex.ru, [4]treningcom@mail.ru)*

Аңдатпа. Осы зерттеудің мақсаты – докторанттарды даярлаудың шетелдік озық тәжірибесін қазақстандық ұлттық контекспен үйлестіру жолдарын іздеу, соның ішінде академиялық тәлімгерлік саласындағы ғылыми жетекшілердің кәсіби дамуын қамтамасыз ету арқылы. Мақалада PhD ғылыми кадрларды даярлау бағдарламаларындағы (негізінен АҚШ пен континенталды Еуропа) және DPhil бағдарламаларындағы (Оксфорд пен Ұлыбританияның кейбір университеттеріне тән) шетелдік тағылымдамалар мен оқу үдерісінің ерекшеліктеріне салыстырмалы талдау жасалған. Докторантурадағы заманауи сын-қатерлер мен халықаралық үрдістер қарастырылады, соның ішінде докторанттар санының артуы, академиялық ортаның интернационалдануы, диссертациялық зерттеулерге қойылатын талаптар мен олардың түрлерінің трансформациясы, докторлық дәреженің эволюциясы және т.б. мәселелер қамтылған. Докторанттардың ғылыми және кәсіби дамуына, атап айтқанда Erasmus, Fulbright, Chevening сияқты халықаралық академиялық ұтқырлық бағдарламалары мен екіжақты келісімдер шеңберіндегі шетелдік тағылымдамалардың рөліне ерекше назар аударылады. Оксфорд университетінің тәжірибесіне сүйене отырып, білім беру үдерісін ұйымдастырудың тиімді тәсілдері, зерттеу ортасын дамыту және ғылыми жетекшілердің құзыреттерін арттыру жолдары сипатталады. Сонымен қатар, диссертация монография немесе ғылыми мақалалар жинағы түрінде дайындалатын Хельсинки университетінің докторантура бағдарламаларына қойылатын талаптар келтірілген. Мақалада докторанттарды даярлау сапасын арттыру, халықаралық академиялық байланыстарды нығайту және ғылыми мектептердің сабақтастығын қамтамасыз етуге бағытталған стратегиялар ұсынылады.

Түйін сөздер: PhD және DPhil докторантура, трансформация, тағылымдары, жүйелік, кәсіби даму, интердисциплинарлық тәсілдер, академиялық дамыту.

Кіріспе

Докторантурадағы халықаралық тенденциялар мен жергілікті өзгерістерге сәйкес «Қазіргі докторантурадағы ғылыми жетекшілік мәселесі және халықаралық трендтер

Түсті: 20.05.2025; Жөнделді: 04.06.2025; Мақұлданды: 27.06.2025; Онлайн қолжетімді: 30.06.2025

контекстіндегі қазақстандық тәжірибенің трансформациясы» мәселесіне бағытталған зерттеу жұмысы жүргізілуде. Негізгі жұмыс концепциясы – докторантура, ең алдымен ғылыми басқарудың күнделікті тәжірибесінде жүзеге асырылады. Сонымен қатар, соңғы жылдары докторанттар санының артуы, диссертациялық зерттеулер форматының, докторлық дәреже түрлерінің өзгеруі консультанттар мен университеттердің алдына жаңа міндеттер қойды, атап айтқанда, тәжірибені айтарлықтай кеңейту және жетілдіру қажеттілігі туындады. Ғылыми менеджмент академиялық қызмет түрлерінің бірі ретінде. Бұл зерттеудің бағыты кәсіби қолдау көрсету, жетекші білім беру және ғылыми кеңес беру дағдыларын қалыптастыру арқылы әлеуетті және қазіргі ғылыми жетекшілерді дамыту стратегиясын әзірлеу болады. Бұл қазіргі ғылыми дереккөздер көрсеткендей, салыстырмалы түрде жаңа және аз зерттелген сала болып табылады (Шукушева, 2022).

Осыған орай зерттеу барысында PhD және DPhil докторантура бағдарламаларының шетелдік тағылымдамалары мен оқу процесінің ерекшеліктеріне тоқталамыз. Атап айтқанда докторантурада оқу шарттарын, докторанттарға қойылатын талаптарды және әлемдік академиялық шеберлік олимпиадасының жетекші университеті – Оксфордта DPhil дәрежесін алуға арналған диссертацияларды қарастыра отырып, осы университеттің ресми сайтында жарияланған материалдардың мазмұнына талдау жасаймыз.

Докторантураға қатысты шетелдік тағылымдамалар – докторлық білім беру бағдарламалары аясында шетелдік оқу орындары, зерттеу орталықтары немесе халықаралық ұйымдарда тәжірибе алмасуды көздейтін іс-шаралар мен бағдарламалар болып табылады. Мұндай тағылымдамалар ғылыми және академиялық даму барысында келесі негізгі бағыттар мен артықшылықтарды ұсынады. Халықаралық тәжірибе алмасуда шетелдік зерттеу орталықтары мен университеттердегі тәжірибелер арқылы халықаралық ғылыми қауымдастықпен танысу көзделеді. Мұнда зерттеу әдістерімен танысып, әртүрлі зерттеу технологиялары мен әдістемелерді меңгеруге, инновацияларды енгізуге көңіл бөлінеді. Желі құру арқылы ғылыми жетекшілер, мамандар және басқа да зерттеушілермен байланыс орнату және академиялық желілерді кеңейтуге мүмкіндік жасалады. Кәсіби даму жеке және ғылыми жетекшілік дағдыларын жетілдіруде ғылыми-педагогикалық қызметте жаңа әдістерді енгізуге жағдай жасалады.

Халықаралық тәжірибе алмасу бағдарламалары: Erasmus Mundus, Fulbright, Chevening сияқты танымал халықаралық бағдарламалар. Университеттер арасындағы серіктестік келісімдер мен айырбастау жобалары қарастырылады. Жеке жобалар мен келісімдер жасалып, ғылыми-зерттеу гранттары мен қаржыландыру көздері арқылы тағылымдамалар ұйымдастырылады. Мемлекеттік және халықаралық ұйымдардың қолдауымен жүзеге асырылатын іс-шаралар өткізіледі. Өткізу форматы:

1. Қысқа мерзімді стажировкалар: бірнеше аптадан бірнеше айға дейінгі бағдарлама, белгілі бір жобаларға немесе зерттеу жұмыстарына бағытталған.

2. Ұзақ мерзімді академиялық алмасулар: бір немесе бірнеше семестрлік оқу процесі, ғылыми зерттеу жобаларына қатысу.

3. Жоба негізіндегі жұмыс: белгілі бір ғылыми тақырып аясында бірлескен зерттеу жұмыстарын жүргізу және нәтижелерін жариялау.

4. Артықшылықтары: ғылыми жаңалықтарға қол жеткізу, жаңа зерттеу әдістері мен технологиялармен танысып, өз ғылыми бағытын дамыту мүмкіндігі.

5. Халықаралық академиялық бедел: шетелдік тәжірибе алу арқылы докторлық диссертацияның сапасын арттыру және халықаралық деңгейдегі ғылыми қауымдастықта танылу.

6. Кәсіби өсу: жетекшілік, оқыту және ғылыми кеңес беру дағдыларының дамуы, сонымен қатар, болашақ мансаптық мүмкіндіктерді кеңейту.

7. Қатысу шарттары мен талаптары: біліктілік және дайындықты докоранттың ғылыми бағыт бойынша белгілі бір деңгейде дайын болуы және жетекші профессорлардың ұсынысы арқылы жүзеге асырылады.

8. Ұйымдастырушылық келісімдерде шетелдік оқу орны немесе зерттеу орталығымен жасалатын ресми келісімдер мен қаржыландыру мәселелерінің шешілуіне байланысты болады.

9. Тілдік және мәдени сәйкестікте шетелдегі оқу процесіне бейімделу үшін қажетті тілдік білім және мәдени дайындық қажет болады.

Әдебиеттерге шолу

Шетелдік тағылымдамалар докоранттарға халықаралық стандарттарға сай ғылыми зерттеу жүргізуге, жетекшілік сапасын арттыруға және академиялық байланыстарды кеңейтуге елеулі үлес қосады. Мұндай тәжірибе келешектегі ғылыми жетекшілерді даярлауда және докторлық бағдарламалардың сапасын арттыруда маңызды рөл атқарады (Oxford University, n.d.).

Зерттеу жұмысымыз Оксфорд университетінің білім беру факультетіне бағытталған. Бұл факультет ғылыми-педагогикалық білім беруде және зерттеу жұмыстарында бірнеше ғасырлық тәжірибесімен әлемдік көшбасшы ретінде танымал. Ғылыми-зерттеу, оқыту және докторлық бағдарламалар саласындағы халықаралық беделі жоғары, ал «Білім саласындағы DPhil» докторантура бағдарламалары ұлттық қаржыландыру аясында жүзеге асырылып, Ұлыбританиядағы ең үздік кафедралардың бірі ретінде қарастырылады. Факультеттегі профессорлық-оқытушылық және ғылыми-зерттеу қызметкерлері негізінен тұрақты мамандардан құралған (Oxford University, n.d.).

Оксфордтың докторлық бағдарламаларының зерттеу профилі «көрнекті» деп бағаланады, яғни үздік зерттеу сапасын көрсетеді. Research Excellence Framework (REF) арқылы Ұлыбритания университеттерінің зерттеу нәтижелері бағаланып, 2021 жылы Оксфорд университетінің білім беру факультеті 4% ұпайға ие болған. Бұл рейтинг зерттеудің түпнұсқалығы, маңыздылығы және қатаңдығы тұрғысынан әлемдік деңгейдегі жетекші сапа екендігін растайды. Сонымен қатар, факультеттің ғылыми жобалары ұлттық қорлардан қаржыландыруды қамтамасыз етіп, Ұлыбританияның білім беру саясатын қалыптастыру және іске асырумен тығыз байланысты. «Білім саласындағы DPhil» жобаларының негізгі бөлігі жергілікті білім беру мекемелерімен серіктестікте жүргізіліп, деректер жинау мен зерттеу нәтижелерін сынау мақсатында қызмет етеді (University of Helsinki, n.d.).

Оксфордтың докторантурасына түсу шарттары бойынша, үміткерлер Ұлыбритания университеті дипломына қосымшада кемінде 68 балл жинаған, сондай-ақ магистрлік диссертация мен тиісті пәндер бойынша да кемінде 68 бағамен бағаланған магистр дәрежесіне ие болуы тиіс. Сонымен бірге, бірінші дәрежелі бакалавр немесе әлеуметтік

ғылымдар саласындағы үздік дипломы бар екінші дәрежелі бакалавр иелеріне де докторлық бағдарламаға түсу мүмкіндігі беріледі. Бұл шарттар негізінен Ұлыбритания университеттерінің магистранттарына тән, ал Америка Құрама Штаттарынан келген үміткерлердің GPA көрсеткіштері 3,6 - дан 4 аралығында болуы қажет. Басқа елдерден келген талапкерлер өздерінің балама талаптарын арнайы біліктілік сәйкестік шкаласы арқылы орындайды. Айта кететін жайт, Оксфордтың докторантурасына түсуге ниетті қазақстандық үміткерлер дипломды нострификациялау үшін жеке өтініш беруге міндетті.

2024 жылы Оксфорд университетінің веб-сайтындағы «халықаралық біліктілік» бөліміне сәйкес, ресейлік университеттерде алынған дипломдардың орташа бағасын Оксфорд докторантурасына нострификациялау ерекше жағдай ретінде қарастырылуда. Сонымен қатар, Оксфорд университетінің Саид бизнес мектебіндегі DPhil Management бағдарламасының 2024-25 оқу жылы үшін Ұлыбритания және халықаралық студенттерге арналған оқу ақысы £23,580 деңгейінде белгіленген, бұл соманың АҚШ доллары эквиваленті шамамен 31,467 долларды құрайды.

Оқу бағдарламасының ең қысқа мерзімі төрт жылды құрайды, ал жалпы шығын £94,320-дан төмен болмайды, АҚШ доллары бойынша бұл шамамен 125,870 доллар. Докторантураға гранттар алу мақсатында арнайы қаржыландыру жүйесі жұмыс істесе де, жалпы оқу шығындары айтарлықтай жоғары деңгейде. Мұндай қаржылық талаптар – ең жоғары және орташа рейтингі бар барлық батыс университеттерінде жиі кездесетін ерекшелік, сондықтан Оксфордта PhD дәрежесін алу қымбатқа түседі (Chirikov, Shmeleva and Loyalka, 2019; Maloshonok and Shmeleva, 2019).

Материалдар мен әдістер

Зерттеу ұсынысының сапасын кешенді бағалау және докторанттарды даярлау мен жетекшілік әдістерінің тиімділігін арттыру мақсатында келесі әдістер мен материалдар пайдаланылады. Зерттеу ұсынысының ғылыми жаңашылдығы, өзектілігі және университеттің ғылыми бағыттарымен сәйкестігі жан-жақты талданады. Осыған орай әдебиеттерді шолу жүргізіліп, заманауи ғылыми дереккөздер мен халықаралық тәжірибелер негізінде теориялық іргетастар анықталады. Сапа бағалау критерийлері ұсыныстың құрылымы, ғылыми гипотезалардың дәлелділігі, әдіснамалық тәсілдердің дұрыстығы және зерттеу нәтижелерінің практикалық маңыздылығына негізделеді.

Сұхбат әдісі арқылы докторанттарды іріктеу тәсілдері. Жеке сұхбат форматында үміткердің ғылыми бағыты, тақырыпқа байланысты білімі, аналитикалық ойлау қабілеті және зерттеу жүргізудегі мақсаттары жан-жақты қарастырылады. Бұл үдеріс үміткердің академиялық әлеуетін тереңірек ашуға мүмкіндік береді.

Алдын ала дайындалған сұрақтар негізінде үміткердің зерттеушілік және талдау қабілеттері бағаланады. Құрастырылған сұрақтар ғылыми мәселелерді шешу тәсілдерін, сын тұрғысынан ойлауын және теориялық білімін анықтауға бағытталады. Еркін әңгіме форматында үміткердің тәжірибесі, кәсіби көзқарастары және мотивациясы талданады. Бұл тәсіл арқылы оның ғылыми ұжымдағы орнын, командамен жұмыс істеу қабілетін және зерттеу этикасын бағалау мүмкіндігі артады.

Докторантура бағдарламасына қабылдау барысында зерттеу бағытының сәйкестігіне ерекше мән беріледі. Үміткер ұсынған тақырыптың университеттің ғылыми басымдықтарымен және жетекші профессорлардың ғылыми қызығушылықтарымен үйлесуі маңызды. Сұхбат нәтижелері мен зерттеу ұсыныстарының негізінде бұл сәйкестік анықталады, осылайша жетекшілік ету тиімділігі де бағаланады.

Докторанттарды қабылдау үдерісіндегі бағалау және үйлестіру тәсілдері

Мамандық бағытының сәйкестігі үміткер ұсынған тақырыптың өзектілігімен және ғылыми саладағы жаңалықтар мен практикалық маңыздылығымен бағаланады. Әсіресе, зерттеу жұмысының болашақта қолданылу әлеуетіне баса назар аударылады.

Қорытынды шешім қабылдау барысында кешенді талдау әдісі қолданылады. Бұл үміткердің ғылыми ұсынысы, академиялық жетістіктері мен сұхбат нәтижелерін біріктіріп саралауды көздейді. Осындай жан-жақты бағалау негізінде үміткерді оқуға қабылдау немесе бас тарту туралы шешім шығарылады.

Қосымша бағалау құралдары да қарастырылған: қажет болған жағдайда үміткердің ғылыми дайындығы мен практикалық қабілеттерін анықтау үшін тест тапсырмалары мен тәжірибелік жұмыстар ұйымдастырылады.

Қабылдау критерийлері университеттің ғылыми талаптарына, жетекшілердің ұсыныстарына және үміткердің академиялық деңгейіне сәйкес анықталады. Зерттеу жұмысының сапасы, идеялардың жаңашылдығы және ғылыми әлеует негізгі бағалау өлшемдері болып табылады.

Интердисциплинарлық тәсілді қолдану зерттеу тақырыптарының маңыздылығын арттыруға бағытталған. Бұл әртүрлі ғылыми салалардың әдіс-тәсілдерін біріктіру арқылы жаңа көзқарастарды қалыптастыруды көздейді.

Көпсалалы сараптама жүргізу арқылы зерттеу нәтижелерін жан-жақты бағалау қамтамасыз етіледі. Сарапшылар әртүрлі пәндік бағыттардан қарастырып, зерттеу жұмысының тиімділігін анықтайды.

Мониторинг және бағалау жүйесі докторанттардың ғылыми қызметін үнемі бақылауды қарастырады. Аралық есептер, ғылыми баяндамалар мен презентациялар арқылы зерттеу жұмысының кезеңдік нәтижелері бағаланып отырады.

Пилоттық зерттеулер бастапқы кезеңде жүргізіліп, ұсынылған әдістердің қолдану тиімділігін тәжірибе жүзінде тексеруге жағдай жасайды. Бұл зерттеу тәсілдерінің практикалық негізділігін бағалауға және қажетті түзетулер енгізуге мүмкіндік береді.

Жүйелі кері байланыс механизмі арқылы докторанттардың ғылыми жұмыстары үнемі жетілдіріліп отырады. Кері байланыстың тұрақты сипаты зерттеу барысында туындайтын қиындықтарды уақытылы анықтауға және тиімді шешімдер қабылдауға ықпал етеді.

Қосымша зерттеу құралдары мен әдістер аясында төмендегі тәсілдер қолданылады:

1. Сауалнамалар және статистикалық талдау – докторанттар арасында жүргізілетін әлеуметтік зерттеулер арқылы оқыту процесінің сапасы мен жетекшілік тәсілдерінің нәтижелілігі бағаланады. Жиналған мәліметтер сандық талдау әдістерімен сарапталады.

2. Кейс-стади әдісі-нақты докторанттық жобалар мысалында әдістемелік шешімдердің тиімділігі зерделеніп, тәжірибелік ұсыныстар әзірленеді.

Эмпирикалық деректерді жинау – ғылыми жұмыстың барысы мен нәтижелерін бағалау үшін нақты мәліметтер (зерттеу процесіндегі өзара іс-қимыл, ғылыми жария-

ланымдардың сапасы, жобалардың орындалу деңгейі) қолданылады. Этикалық және құқықтық реттеу мәселелері де назардан тыс қалмайды:

1. Этикалық нұсқаулықтар үміткерлердің жеке мәліметтерінің құпиялығын сақтауды және ғылыми қызмет барысында халықаралық, сондай-ақ жергілікті этикалық нормаларды қатаң сақтауды талап етеді.

2. Құқықтық реттеу нормалары зерттеу қызметінің барлық кезеңдерінде қолданыстағы ұлттық заңнама мен халықаралық стандарттарға сәйкес болуын қамтамасыз етеді.

Осы әдіс-тәсілдер мен материалдар негізінде докторанттарды даярлау және жетекшілік жасау үдерісі жан-жақты әрі тиімді бағаланып, университеттің ғылыми дамуы мен халықаралық стандарттарға сәйкестігін қамтамасыз ету мақсатында тұрақты түрде жетілдіріледі.

Нәтижелер мен талқылау

Оксфорд университетінің білім беру саласындағы докторантура бағдарламаларына қабылдау үдерісі мен оқыту-ғылыми зерттеу процесін ұйымдастыруға қойылатын талаптар жоғары сапа мен талаптылықты көздейді. Докторантураға қабылдау процесінің негізгі кезеңдері. Өтініш беру кезеңі: құжаттар мен транскрипттер: үміткерден жоғары академиялық көрсеткіштер, дипломдық жұмыс нәтижелері, оқу үлгерімі туралы мәліметтер, сондай-ақ өзектілік танытатын қосымша сертификаттар талап етіледі.

Зерттеу ұсынысы: үміткер өз зерттеу бағытын, мақсаттарын, әдіснамасын және болжамды нәтижелерін нақты әрі негізді баяндауы керек. Бұл құжат үміткердің ғылыми ойлау қабілетін және тақырыпқа деген көзқарасын көрсетеді. Бастапқы бағалау: академиялық жетістіктерге жетуде ұсынылған құжаттар мен транскрипттер негізінде үміткердің білімі мен ғылыми әлеуеті бағаланады (Шукушева, 2022).

Оқу және ғылыми-зерттеу процесін ұйымдастырудың негізгі талаптары. Академиялық жетекшілікте жоғары білікті жетекшілер докторанттарға өз зерттеу бағыттарында жетекшілік ететін тәжірибелі профессорлар мен ғылыми кеңесшілер тағайындалады. Жеке кеңес беруде әр үміткерге тұрақты түрде жеке консультациялар, бағыт-бағдарлау және ғылыми әдістемелік қолдау көрсетіледі.

Зерттеу ортасының қамтамасыз етілуінде ғылыми ресурстар университет кітапханалары, дерекқорлар, архивтер мен заманауи зерттеу жабдықтарына толық қолжетімділік беріледі.

Инфрақұрылымды пайдалануда IT қолдауы, зертхана құралдары және басқа да қажетті инфрақұрылымдық элементтер қамтамасыз етіледі.

Зерттеу әдіснамасы және этиканы сақтауда әдіснамалық дайындықта докторанттарға сапалы ғылыми зерттеу жүргізу үшін статистикалық, аналитикалық және сапалық әдістер бойынша оқыту жүргізіледі. Этикалық нормаларды сақтауда зерттеу барысында халықаралық және университеттің ішкі этикалық нормаларына қатаң бағыну талап етіледі.

Ғылыми даму мен академиялық ортада семинарлар мен воркшоптар тұрақты түрде ұйымдастырылатын ғылыми семинарлар, конференциялар және воркшоптар арқылы зерттеу үрдісін жетілдіруге жағдай жасалады.

Оксфорд университетінде білім беру саласындағы докторантураның қабылдау үдерісі бірнеше кезеңнен тұрады, ол үміткердің академиялық деңгейін, зерттеу ұсынысының жаңашылдығы мен сапасын, сондай-ақ жеке қабілеттерін толықтай бағалауды көздейді. Сонымен қатар, оқу мен ғылыми-зерттеу үдерісін ұйымдастыруда жетекшілік, ғылыми ресурстарға қолжетімділік, әдіснамалық дайындық және этикалық нормаға сәйкестік басты факторлар болып табылады. Бұл талаптар жоғары сапалы ғылыми жұмыс жүргізу үшін қажетті қолдауды және қолайлы академиялық ортаны қамтамасыз етіп, үміткерлердің жұмысын тексеру мен дамытуға бағытталған.

Оксфорд университетінің білім беру саласындағы докторантура бағдарламалары күндізгі немесе сырттай оқу бөлімінде жүзеге асырылуы мүмкін. Бұл екі оқу форматының әрқайсысы оқу ұзақтығын, академиялық жүктемені, бағдарламаның құнын және басқа да аталған нюанстарды анықтайды. Оксфордта білім білім саласындағы DPhil дәрежесі түлектерге зерттеу дағдыларының кең ауқымын, терең білімділік пен сарапшылық тәжірибе сыйлайды. Сырттай PhD оқитын студенттер үшін байланыс сағатының жүктемесі жылына 30 академиялық күнді құраса, бірінші курс студенттері сабақтарға бейсенбі сайын қатысады, ал екінші жылы студенттер сәрсенбіде қатысады. Жоғары курстарда икемділік пен таңдау мүмкіндігі көбірек болады. Оқудың негізгі түрі – ғылыми-зерттеу семинары, онда зерттеу идеялары талқыланып, олардың өзектілігі анықталады, қатысушылар арасында пікірталастар мен диалогтар өтеді.

Оксфорд университетінде білім беру саласындағы докторантураға қабылдау үдерісі бірнеше кезеңнен өтеді, мұнда үміткердің академиялық деңгейі, зерттеу ұсынысының сапасы мен жаңашылдығы, сондай-ақ жеке қабілеттері жан-жақты сарапталады. Сонымен қатар, оқу мен ғылыми-зерттеу үдерісін ұйымдастыруда жетекшілік қызмет, ғылыми ресурстарға қолжетімділік, әдіснамалық дайындық және этикалық нормаларды сақтау басты рөл атқарады. Бұл талаптар жоғары сапалы ғылыми жұмыстарды жүргізуге қажетті қолдау мен академиялық ортаны қамтамасыз етеді.

Оксфорд университетіндегі білім беру саласындағы докторантура бағдарламаларына үміткерлерді іріктеу үрдісінің егжей-тегжейін қарастырып, оқу мен ғылыми-зерттеу үдерісін ұйымдастырудың негізгі шарттары талданады. Докторлық бағдарламаны күндізгі немесе қашықтан оқыту бөлімінде аяқтауға болады, ал оқу нысаны – оқу ұзақтығы, академиялық жүктеме, бағдарламаның құны және басқа да маңызды аспектілерді айқындайды.

Факультет саясаты бойынша, Оксфордтағы білім беру саласындағы DPhil дәрежесі түлектерге кең ауқымды зерттеу дағдыларын меңгеруге, терең білім мен сарапшылық тәжірибе алуға, сондай-ақ таңдалған ғылыми және педагогикалық салалар бойынша жан-жақты хабардар болуға мүмкіндік береді.

Сырттай PhD докторанттары үшін жылдық байланыс сағаты 30 академиялық күнді құрайды, бұл үш семестрге бөлініп, әрқайсысы сегіз академиялық аптадан тұрады. Контакт сағаттары негізінен бақылау кездесулері мен негізгі зерттеу тренингтерінен құралған.

Білім беру факультетіндегі бірінші курстың сырттай докторанттары сегіз апталық мерзімде әр бейсенбі факультетте болуға міндетті, ал екінші жылда қатысу күні сәрсенбіге ауысады. Қашықтан оқитын екінші курс докторанттары үш семестр бойы сәрсенбі күндері сабақтарға қатысуы талап етіледі, ал жоғары курстарда сабақтар

мен консультациялар кестесі алдын ала келісілген жағдайда, жетекшілерімен кездесу күндерін таңдау бойынша икемділік қарастырылады.

Күндізгі бөлімдегі докторанттар бірінші жылын зерттеу әдістері мен дағдыларын жетілдіруге арналған курстардан бастайды, ал сырттай оқитын докторанттар бұл пәндерді оқу үдерісінің алғашқы екі жылында меңгереді. Негізгі оқыту формасы ретінде ғылыми-зерттеу семинарлары қолданылады, онда зерттеу идеялары талқыланып, олардың өзектілігі мен педагогикалық стандарттарға сәйкестігі негізге алынады. Бұл семинарлар докторанттар арасында диалог пен пікірталасқа жағдай жасап, ғылыми ойлауды дамытады.

Оксфорд университетінде ғылыми жетекшілермен тікелей өзара іс-қимыл және диссертациялық зерттеу бағдарламасын әзірлеу кезінде таңдалған тақырыптың ғылыми әдебиеттегі даму деңгейіне жасалатын әдеби шолу үлгіде жүзеге асырылады. Білім беру факультетінің докторанттары үшін консультативтік кездесулер өткізу үшін әлеуметтік ғылымдар кафедрасының штаттық базасы пайдаланылады. Күндізгі бөлімде оқитын әрбір докторант өз семинарын ұйымдастыруға және өткізуге мүмкіндік алады, бұл әдетте диада немесе триада түрінде жүргізіледі.

Оксфорд докторанттары зерттеулеріне сәйкес идеялар мен нәтижелерді ұсынатын іс-шаралардың көшбасшысы әрі белсенді қатысушысы бола алады. Сонымен қатар, докторант өз қалауы бойынша факультетте немесе кафедрада жұмыс істейтін жобалық зерттеу топтарына қосыла алады. Ғылыми жетекшілік (қадағалау) профессорлық-оқытушылар құрамы тарапынан жүзеге асырылады, алайда егер жаңа докторанттың диссертациялық тақырыбы профессорлар құрамы үшін қолжетімсіз болса, факультеттен тыс екінші ғылыми жетекші немесе қосалқы жетекші іздестіріледі.

Оксфордта академиялық ережелерге сәйкес, күндізгі бөлімде докторантураға үш академиялық сағат ішінде үш кездесу (қадағалау) бөлінеді, алайда ғылыми жетекшінің жұмыс көлеміне байланысты бұл саны өзгеруі мүмкін. Бұдан бөлек, кім қай санатта болса, студенттің бағдарламаға өтуін реттейтін арнайы штаттық лауазымдар блоктарымен бірге келетін мәртебелер тізімі ерекше маңызға ие.

Ғылыми жетекшімен жеке кездесу барысында таңдалған тақырыптың ғылыми әдебиеттердегі дамуын (әдеби шолу) және жалпы диссертациялық зерттеу бағдарламасының құрылымын дайындау мәселелері қарастырылады. Осы кезеңде білім беру факультетінің докторанттары үшін консультативтік кездесулерді ұйымдастыру мақсатында Әлеуметтік ғылымдар кафедрасы штаттық база ретінде қызмет етеді.

Күндізгі бөлімдегі әрбір докторантқа өз семинарын өткізу мүмкіндігі беріледі, ол әдетте екі немесе үш адамдық топтарда жүзеге асады. Оксфордтағы докторанттар осындай іс-шараларда өз зерттеу идеялары мен нәтижелерін ұсынатын көшбасшы ретінде де, белсенді қатысушы ретінде де әрекет етеді. Сонымен қатар, докторант өз еркімен факультет немесе кафедрада жұмыс істейтін жобалық зерттеу топтарына қосылу мүмкіндігін пайдалана алады.

Ғылыми жетекшілік жұмыстарын профессор-оқытушылар құрамы жүзеге асырады. Алайда, егер жаңа докторанттың диссертациялық тақырыбы қазіргі профессорлық құрамның мүдделерімен сәйкес келмесе, ерекше жағдайларда факультеттен тыс қосымша жетекші немесе қосалқы жетекшіні іздеу үшін арнайы ресурстар қолданылуы мүмкін.

Оксфордтағы докторант пен ғылыми жетекші арасындағы кездесу ерекше мәнге ие, себебі университет профессорлары ұсақ-түйек мәселелерге көңіл бөлмей, негізгі зерттеу мәселелеріне назар аударады. Академиялық ережелерге сәйкес, күндізгі бөлімдегі докторантура студенттеріне бір семестр ішінде жетекшілік мақсатында үш кездесу (академиялық кеңесу сағаттары) белгіленеді, ал диссертациялық зерттеу кезеңі мен жетекшінің жұмыс көлеміне байланысты бұл сан өзгертілуі мүмкін.

Сонымен қатар, Оксфордтағы докторлық бағдарламалардың ерекшелігін толық түсіну үшін студенттердің мәртебесін анықтайтын иерархиялық бағалау шкаласы ерекше қызығушылық тудырады. Бұл шкала студенттердің бағдарламаны меңгеру деңгейіне қарай арнайы штаттық лауазымдарға орналастыру механизмін қамтамасыз етеді.

Оксфорд университетінің докторантура бағдарламасына қабылданған соң барлық үміткерлер зерттеуші стажер мәртебесін алады. Күндізгі бөлімдегі PhD студенті алғашқы төрт семестр бойы сынақтан өтуші зерттеуші студент (PRS) мәртебесін иеленеді. Сырттай оқитын докторанттар алғашқы сегіз семестр ішінде осы мәртебеге ие болады. Студенттің оқу үлгерімі мен зерттеу тәжірибесі табысты болса, осы кезеңді қысқартуға болады. Зерттеуші студент мәртебесінен докторант (DPhil) мәртебесіне көшу үшін арнайы ережелер мен ерекшеліктер бар. Бұл процесс Оксфордтағы әрбір докторант үшін оқу барысында маңызды болып табылады.

Хельсинки университетінде докторлық диссертация жазуға қойылатын талаптар да маңызды және айқын ерекшеліктерге ие. Хельсинки университетінің докторантура бағдарламасы күндізгі бөлімде 4 жыл оқуға арналған, ал диссертация жазуға екі жүзден астам кредит беріледі. Диссертация жаратылыстану және қоғамдық-гуманитарлық ғылымдар саласында екі түрлі формада болуы мүмкін: монография немесе мақалаға негізделген диссертация. Жаратылыстану ғылымдарында мақалаға негізделген диссертациялар басым, ал қоғамдық-гуманитарлық ғылымдарда монографиялар жиі қолданылады, бірақ педагогикалық ғылымдармен байланысты соңғы жылдары мақалалар саны көбейгендігін көрсетеді.

Бағалау үдерісі келесі ретпен жүргізіледі. Оксфордтың докторантурасына қабылданған үміткерлерге зерттеуші стажер мәртебесі беріледі, ол ағылшын тіліндегі нұсқада Probationer Research Student (PRS) деп аталады. Күндізгі бөлімдегі PhD студенттері алғашқы төрт семестр бойы сынақ мерзіміндегі зерттеуші студент мәртебесін алады, ал сырттай оқитын докторанттар үшін бұл кезең сегіз семестрді құрайды. Егер студенттің оқу жетістігі мен зерттеу жұмысы жоғары бағаланса, сынақ мерзімі қысқартылып, зерттеуші студент (PRS) мәртебесінен докторант мәртебесіне (DPhil) ауысудың арнайы ережелері іске асырылады. Бұл кезең Оксфордтағы докторанттар үшін өте маңызды, себебі ол постдокторлық зерттеу мәртебесінен докторлық кандидатқа көшу жолын ашады.

Одан әрі, Хельсинки университетіндегі докторантура бағдарламаларына тоқталайық. Бұл университетте докторлық оқу күндізгі бөлімде төрт жылдық мерзімге арналған, ал диссертация мәтінін дайындауға шамамен екі жүз кредит бөлінеді, соның ішінде қажетті зерттеу жұмыстарын жүргізуге де уақыт қарастырылған. Хельсинки университетінің ережелеріне сәйкес, докторлық диссертация толыққанды ғылыми жұмыс ретінде қарастырылып, докторанттың өз бетінше жүргізген зерттеуіне негізделіп, ғылыми білімге өзіндік үлес қосуы тиіс.

Университетте диссертация екі форматта ұсынылады: монографиялық диссертация және мақалаға негізделген диссертация. Жаратылыстану ғылымдары саласында диссертация ретінде мақала нұсқасын таңдау басымдыққа ие болса, қоғамдық-гуманитарлық ғылымдарда монографиялар жиі кездеседі. Дегенмен, соңғы жылдары, әсіресе педагогикалық ғылымдарда, мақалаға негізделген диссертациялардың санының артқаны байқалады.

Біз Хельсинки университетінде диссертация құрылымына қойылатын талаптарға мазмұндық талдау жүргіземіз және оның негізгі бағалау критерийлеріне тоқталамыз.

Хельсинки университетінде диссертация құрылымына қойылатын талаптарды және негізгі бағалау критерийлерін зерттеу барысында, біз келесі аспектілерге назар аударамыз. Университетте мақала негізіндегі диссертацияда бірнеше ғылыми жарияланымдарды қамтитын мақалалар жиынтығы талап етіледі; мұнда баспаға шыққан материалдармен қатар, жарияланбаған қолжазбалар да болуы ықтимал. Докторант барлық осы жарияланымдарды біріктіретін жинақ есеп дайындауы қажет.

Монографиялық диссертацияға қатысты, оқу-әдістемелік құжаттарда кандидаттың жұмысының тек өзінің авторлығында орын алуы міндеттеледі. Сонымен қатар, монографиялық диссертация бұрын еш жерде жарияланбаған зерттеу нәтижелерін көрсетуі керек. Мұндай жұмыс үшін тақырыптық біркелкілік пен үйлесімділік маңызды, яғни негізгі және бірегей ғылыми тақырыптан қажетсіз бөлшектер мен ауытқулардың болмауы талап етіледі. Сонымен бірге, Хельсинки университетінің диссертация пішіміне қойылатын талаптар хаттамасында ерекше жағдайларда докторлық диссертацияның балама нұсқасы қолданылуы мүмкін екендігі көрсетілген. Алайда, мұндай үшінші формат бағалау критерийлеріне сай болуы керек және докторанттың өздік ғылыми үлесінің тәуелсіздігі мен дербестігін дәлелдеуі шарт (Makoelle, 2020; Ванхемпинг, Сальцева, Сейдуманова, 2020).

Жалпы алғанда, Хельсинки университетіндегі диссертацияға қойылатын талаптар әлемдегі басқа университеттердегі стандарттардан, соның ішінде Қазақстандағы талаптардан айтарлықтай ерекшеленбейді. Негізгі назар тиісті саладағы ғылыми білімнің дамуына үлес қосу қажеттілігіне, үміткердің сыни ойлау қабілетінің жоғары болуына және зерттеу тақырыбын терең меңгеруіне аударылады. Сонымен қатар, бағалау критерийлерінің бірі ретінде докторанттың әдіснамалық мәдениеті ерекше мәнге ие. Ол өз диссертациясының әдіснамалық бөлімінде көрсетілген зерттеу әдістерін терең меңгеріп, оларды тәжірибеде тиімді қолдана алуы қажет. Таңдалған ғылыми әдістерді қолданып жиналған деректерге негізделген жоғары деңгейдегі аналитикалық қабілеттер талап етіледі; бұл талап диссертацияның қандай нысанда ұсынылғанына қарамастан міндетті (Chirikov et al., 2019; Maloshonok and Shmeleva, 2019).

Зерттеу этикасына, диссертациялық зерттеудің ғылыми негізделуі мен дәлелділігін сақтай отырып, оның этикалық тұрғыдан тұрақтылығына ерекше көңіл бөлінеді. Хельсинки университетінің диссертацияларға қойылатын қажеттіліктеріне сәйкес, докторанттың зерттеу жұмысының негізінде өте нақты критерийлер болу керек. Бұл критерийлер докторанттың зерттеу тақырыбы мен оның мазмұнын шектеу арқылы жұмыстың шамадан тыс жүктемесімен күресуге мүмкіндік береді. Оқудың бастапқы кезеңінде, факультетте қорытынды бағалау критерийлері негізінде зерттеудің салыстырмалы дәлелділігін қамтамасыз ету маңызды болып табылады. Хельсинки

университетінің оқу-әдістемелік құжаттарында академиялық жұмыс аясында "диссертацияның бір бөлігі ғана зерттеу мансабыңыздың алғашқы қадамы" деген қағида бар. Сонымен бірге, диссертацияның қорытынды құжаттарына қатысты талаптар да бар. Әсіресе, жеңіл әрі түсінікті тілмен дайындалған екі беттік автореферат жазу талап етіледі.

Зерттеу этикасына ерекше назар аударылады. Диссертациялық зерттеуде ұсынылатын нәтижелер тек жан-жақты ғылыми дәлелденіп қоймай, сонымен бірге этикалық талаптарға толық сәйкестікті қамтамасыз етуі қажет. Хельсинки университетіндегі диссертацияларға қойылатын талаптарды талқылайтын мәтінде, докторанттың жұмысының бастапқы кезеңінде оның факультеттегі қорытынды бағасын анықтайтын критерийлерді зерделеу стратегиялық маңызы мен тактикалық тиімділігі айқындалатыны көрсетіледі. Бұл ұсыныс тек докторантқа ғана емес, оның ғылыми жетекшісіне де бағытталған.

Сонымен қатар, Хельсинки университетінің оқу-әдістемелік құжаттарында докторанттың оқу стилін дұрыс таңдауы мен педагогикалық қолдауы, сондай-ақ зерттеу тақырыбының ауқымын ақылға қонымды шектеу қажеттілігі ерекше баса айтылған. Табысты нәтижеге қол жеткізу үшін тақырыптың нақты шектеліп, артық жүктемеден сақтану шарт екендігі айқындалған. Университеттің докторанттарға арналған оқу-әдістемелік материалында «Диссертация – зерттеу мансабыңыздың алғашқы қадамы ғана екенін ескеріңіз, оны толық аяқтау мәңгілік міндет емес» деген ескерту бар. Сонымен қатар, зерттеу бағытын төрт жылдық күндізгі оқу бағдарламасын аяқтап, докторантураны сәтті бітіруге жеткілікті ететіндей құрылымдауды ұсынады. Оқу-әдістемелік талап ретінде, диссертация тақырыбы мен оның мазмұнын нақты шектеу ұсынылады, бұл жұмыс ауқымын айқындауға септігін тигізеді.

Құжаттарды талдау барысында фин докторантының ғылыми-зерттеу жұмысының қорытынды құжаттарының қандай болуы керектігі қарастырылады. Зерттеу аяқталғаннан кейін, диссертацияның түріне қарамастан, екі беттен аспайтын автореферат жазу міндеті қойылады. Қысқалық пен қарапайымдылық – Финляндиядағы көптеген оқу-әдістемелік құжаттар мен зерттеу есептерінің тән ерекшелігі болып табылады. Екі беттен тұратын авторефератта диссертацияның негізгі мақсаты немесе зерттеу сұрақтары қысқа әрі нақты түрде жеткізілуі қажет

Төменде Оксфорд пен Хельсинки университеттеріндегі докторанттарды дайындау және жетекшілік жасаудың ерекшеліктері салыстырмалы кесте түрінде көрсеттік.

Кесте 1. Оксфорд пен Хельсинки университеттеріндегі докторанттарды дайындаудың ерекшеліктері (Ванхемпинг және басқалар, 2020)

Фактор	Оксфорд университеті	Хельсинки университеті
Қабылдау үдерісі	Қатты бәсекеге қабілетті ортада үміткерлерді іріктеу көпсатылы бағалау жүйесі арқылы жүзеге асырылады, оған олардың құжаттарын талдау, зерттеу ұсыныстарн қарастыру және сұхбаттан өту кіреді.	Өтініш беру процесі айқын құрылымдалған, академиялық әлеует пен зерттеу бағыттарының сәйкестігіне баса назар аударылады.

Зерттеу ұсынысы	Жоғары ғылыми жаңашылдық пен теориялық негізді ұштастыра отырып, өзекті ғылыми мәселелерді шешуге бағытталған идеялар талап етіледі. Практикалық зерттеу әлеуеті, интердисциплинарлық тәсіл мен өзектілікке баса назар аударылып, зерттеу ұсыныстары кең ауқымды мәселелерді қамтиды. Жетекші ғалымдармен жеке консультациялар, тұрақты қолдау және кері байланыс арқылы жүйелі бағыт-бағдар беріледі. Оқу процесі мен зерттеу.	Жоғары ғылыми жаңашылдық пен теориялық негізді ұштастыра отырып, өзекті ғылыми мәселелерді шешуге бағытталған идеялар талап етіледі.
Академиялық жетекшілік	Жұмыстары қосымша курстар, семинарлар және воркшоптар арқылы теңгерімді ұйымдастырылып, дәстүрлі әдістер инновациялық тәсілдермен ұштастырылады.	Жеке және топтық жетекшілік жүйесі бар, академиялық кеңес беру мен ынтымақтастыққа негізделген жетекшілік моделі қолданылады.
Оқу бағдарламасының құрылымы	Қосымша курстар, семинарлар мен воркшоптар арқылы оқыту мен зерттеуді теңгерімді ұйымдастыру, дәстүрлі және инновациялық әдістерді үйлестіру.	Инновациялық оқыту әдістері мен практикалық бағыттағы семинарлар, зерттеу мен теорияны үйлестіруге бағытталған икемді бағдарламалар ұсынылады.
Зерттеу орталығы мен ресурстар	Заманауи зертханалар, халықаралық деңгейдегі кітапханалар, кең көлемді дерекқорлар және IT-қолдау қамтылған инфрақұрылым ұсынылады. Докторанттардың жетістіктері аралық есептер, нақты бағалау критерийлері және тұрақты кері байланыс жүйесі арқылы бақыланып отырады.	Жоғары сапалы зерттеу инфрақұрылымы, заманауи құрал-жабдықтар және кеңес беру қызметтері, әсіресе Еуропалық стандарттарға сәйкес қолжетімділік бар.
Мониторинг және бағалау	Жүйелі аралық есептер, нақты бағалау критерийлері және тұрақты кері байланыс жүйесі арқылы докторанттардың жетістіктері бақыланады.	Қатаң мониторинг пен тұрақты бағалау жүйесі, үнемі кері байланыс арқылы докторанттардың ғылыми даму деңгейін арттыруға ерекше көңіл бөлінеді.
Халықаралық ынтымақтастық	Ғылыми серіктестіктер, халықаралық конференциялар мен жобалар арқылы әлемдік деңгейдегі ғылыми байланыстар нығайтылып отырады.	Еуропалық және халықаралық желілерге мүше болу, ғылыми мобильдік бағдарламалар мен ынтымақтастық жобалары арқылы кең ауқымды байланыстар орнатылады.

Этикалық стандарттар	Академиялық адалдық пен зерттеу этикасының халықаралық стандарттарына сәйкес мінез-құлық қағидалары және жұмыс принциптері қатаң сақталады.	Еуропалық этикалық нормаларға сәйкес ашық және айқын академиялық стандарттар, зерттеу этикасын ұстану міндетті болып табылады.

Ескерту: деректер негізінде жасалған (Ванхемпинг және басқалар, 2020)

Бұл кесте екі университеттің докторанттарды даярлау мен жетекшілік ету тәжірибелеріндегі ұқсастықтар мен айырмашылықтарды жалпылама түрде көрсетеді. Екі оқу орны да жоғары сапалы ғылыми-зерттеу ортасын қамтамасыз етуге бағытталғанымен, қабылдау үдерісі, жетекшілік моделі және оқу бағдарламаларының құрылымдық ерекшеліктері өздерінің академиялық дәстүрлеріне және халықаралық стандарттарға сәйкестігіне байланысты айқын өзгереді.

Оксфорд пен Хельсинки университеттеріндегі докторанттарды дайындау мен жетекшілік жасаудың нәтижелері салыстырмалы түрде кесте түрінде көрсетіліп, олардың диагностикалық бағалауы келтірілген.

Кесте 2. Нәтижелер кестесі (Ванхемпинг және басқалар, 2020)

Көрсеткіш	Оксфорд университеті	Хельсинки университеті
Ғылыми жарияланымдар саны (орташа)	5-7 мақала/докторант	3-5 мақала/докторант
Инновациялық жобалар мен гранттар	Халықаралық жобалар мен серіктестіктер жоғары деңгейде жүзеге асады	Еуропалық және кейбір халықаралық жобаларға белсенді қатысу
Жеке жетекшілік пен «tutorial» жүйесі	Тұрақты жеке консультациялар, жеке бағыт-бағдарлау жүйесі жоғары сапалы	Топтық жетекшілік, тұрақты академиялық қолдау мен кеңес беру жүйесі басым
Интердисциплинарлық ынтымақтастық	Зерттеу бағыты нақты, бірақ халықаралық байланыстар кеңінен дамыған	Интердисциплинарлық жобалар мен ортақ ғылыми топтар арқылы білім алмасу жиі
Кәсіби өсу және мансапқа өту көрсеткіштері	Академиялық және индустриямен байланыс нәтижесінде жоғары деңгейде дамиды	Негізінен академиялық бағытта, кәсіби өсу қарқыны тұрақты
Жалпы қанағаттанушылық деңгейі (сауалнама нәтижелері)	90%+	80-85%

Ескерту: деректер негізінде жасалған (Ванхемпинг және басқалар, 2020)

Салыстырмалы диагностика нәтижелері докторанттарды даярлау мен жетекшілік ету саласындағы ағымдағы жағдайды, сондай-ақ халықаралық трендтер мен жергілікті

тәжірибенің өзара әрекеттесуін айқын көрсетеді. Негізгі нәтижелердің маңыздылығын келесі аспектілерде қарастыруға болады:

Халықаралық және жергілікті тәжірибені үйлестіру: докторантурадағы жетекшілік жүйелері халықаралық стандарттарға сәйкестендіріліп, жергілікті университеттердің іс-тәжірибесімен интеграциялануы мүмкін. Бұл өз кезегінде жетекшілік әдістерін жаңғыртуға және оқу шарттарын жақсартуға алып келеді.

Кәсіби жетекшілердің дамуына ықпал: зерттеу нәтижелері ғылыми жетекшілердің кәсіби біліктілігін арттырудың маңыздылығын айқындайды. Ғылыми-зерттеу мен оқытушылық қызметтердің сапасын жоғарылату мақсатында жетекшілерді үздіксіз оқыту мен біліктілікті арттыру бағдарламаларын жүргізу қажет.

Диссертациялық зерттеулер форматындағы өзгерістер: соңғы жылдары диссертациялық жұмыстардың құрылымы мен мазмұны елеулі өзгерістерге ұшырады, бұл жаңа жетекшілік әдістерін талап етеді. Жаңартылған формат зерттеу жұмыстарының заманауи талаптарға сай болуын қамтамасыз етеді.

Халықаралық тәжірибенің үлгілері: әсіресе, жетекші оқу орындарының, мысалы, Оксфорд университетінің тәжірибесі жергілікті модельдерді жетілдіруге ықпал етіп, университеттерге жетекшілік жүйелерін әрі қарай дамыту мен кеңейту мүмкіндігін береді.

Салыстырмалы диагностика докторанттарды даярлау мен жетекшілік жасаудың тиімділігін арттыру мақсатында жаңа стратегиялық бағыттар мен шараларды анықтап, жетекшілік жүйесінің сапасын жоғарылатуға, ғылыми-зерттеу мен оқытушылық қызметтердің деңгейін жақсартуға, сондай-ақ докторантура бағдарламаларының халықаралық стандарттарға сәйкестігін қамтамасыз етуге септігін тигізеді. Осыған орай, екі университеттің диагностикалық бағалау көрсеткіштері ұсынылады.

Кесте 3. Диагностикалық бағалау (Oxford University. Searching University of Oxford, n.b.)

Оксфорд университеті	Хельсинки университеті
Күшті жақтары: Жеке жетекшілік пен «tutorial» жүйесі арқылы әрбір докторанттың ғылыми дамуына ерекше назар аударылады. Жеке жетекшілік пен тұрақты академиялық қолдау жүйесі, жоғары деңгейдегі ғылыми жарияланымдар мен халықаралық байланыстар жасалады. – Халықаралық жобалар мен конференцияларға белсенді қатысу, нәтижесінде ғылыми жарияланымдардың саны мен сапасы жоғары деңгейде. Диагностика нәтижелері: – Докторанттардың академиялық көрсеткіштері мен мансапқа өту мүмкіндіктері жоғары бағаланады.	Күшті жақтары: Топтық жетекшілік және интердисциплинарлық жобалар арқылы әртүрлі ғылыми бағыттардағы ынтымақтастықты нығайтуға үлкен көңіл бөлінеді. Топтық жетекшілік пен интердисциплинарлық ынтымақтастық, тұрақты мониторинг пен кері байланыс жүйесі. Академиялық кеңес беру мен тұрақты мониторинг жүйесі докторанттардың даму деңгейін үнемі бағалап отырады. Диагностика нәтижелері: Интердисциплинарлық тәсіл зерттеу жұмыстарының кең ауқымда жүргізілуіне септігін тигізеді, алайда жеке жетекшіліктің деңгейі кейде аз болуы мүмкін.

– Жеке бағыт-бағдарлау нәтижесінде зерттеу жұмыстарының сапасы мен инновация деңгейі айтарлықтай артады. Докторанттардың зерттеу жұмыстарының сапасы мен инновация деңгейі айтарлықтай жоғары, академиялық жетістіктері мен мансапқа өту көрсеткіштері оң бағаланады.	Жалпы қанағаттанушылық деңгейі жоғары, бірақ кейбір докторанттар жеке бағыт-бағдарлаудың жетілдірілуін талап етеді. Зерттеу жұмыстарының кең ауқымды жүргізілуі мен практикалық бағытқа негізделген әдістемесі жоғары бағаланады, алайда жеке жетекшіліктің кейбір аспектілері жетілдірілуі мүмкін.

Ескерту: деректер негізінде жасалған (Oxford University. Searching University of Oxford, n.b.)

Осы диагностикалық талдау нәтижелері бойынша, Оксфорд университеті жеке жетекшілік пен «tutorial» жүйесі арқылы докторанттарға жоғары академиялық деңгей мен мансапқа өту мүмкіндіктерін ұсынса, Хельсинки университеті топтық жетекшілік пен интердисциплинарлық ынтымақтастыққа баса мән беріп, зерттеу үдерісін кең ауқымды ынтымақтастық пен тұрақты мониторинг негізінде жүзеге асырады. Екі оқу орны да докторанттарды жоғары сапалы ғылыми ортада дамытып, олардың болашақтағы академиялық және кәсіби өсуіне айтарлықтай үлес қосады.

Университеттердің тәжірибесін салыстырмалы талдау.

Оксфорд университетінің тәжірибесі: жеке жетекшілік пен «tutorial» жүйесі: докторанттарға жетекші профессорларымен тұрақты жеке кездесулер өткізіліп, зерттеу жұмыстарының сапасы мен академиялық дербестігі нығайтылып отырады.

Халықаралық ынтымақтастық: халықаралық жобалар мен конференцияларға қатысу арқылы докторанттар өздерінің ғылыми желілерін кеңейтіп, жоғары сапалы жарияланымдар жасау мүмкіндігін алады.

Академиялық нәтижелер: докторанттардың академиялық көрсеткіштері мен мансапқа өту мүмкіндіктері жоғары бағаланады.

Хельсинки университетінің тәжірибесі: топтық жетекшілік пен интердисциплинарлық бағыт: жеке жетекшілікпен қатар, топтық жетекшілік моделі де кеңінен қолданылады, бұл докторанттарға көпсалалы ынтымақтастықта жұмыс істеуге мүмкіндік береді.

Жүйелі мониторинг пен кері байланыс: докторанттардың ғылыми дамуы тұрақты түрде бағаланып, аралық есептер мен презентациялар арқылы зерттеу нәтижелерінің сапасы қадағаланады.

Практикалық бағыт: интердисциплинарлық жобалар мен практикалық семинарлар ғылыми зерттеулердің кең ауқымда жүргізілуіне ықпал етеді.

Негізгі ортақтықтар мен айырмашылықтар:

Ортақтықтар: екі оқу орны да жоғары сапалы ғылыми-зерттеу ортасын қалыптастыруға бағытталып, докторанттардың академиялық дамуын қолдау үшін заманауи инфрақұрылымды пайдаланады. Зерттеу нәтижелерін жүйелі түрде бағалау, кері байланыс орнату және халықаралық ғылыми желілерге қосылу маңызды элементтер болып табылады.

Айырмашылықтар: Оксфорд: жеке жетекшілік пен «tutorial» жүйесі арқылы әр докторантқа жеке назар аударып, академиялық дербестікті арттыруға негізделген.

Хельсинки: топтық жетекшілік пен интердисциплинарлық ынтымақтастыққа баса көңіл бөлу өзара тәжірибе алмасуға және кең ғылыми контекстте зерттеулер жүргізуге мүмкіндік береді.

Зерттеу қорытындыларына сәйкес, Оксфорд университеті жеке жетекшілік пен халықаралық байланыстарға негізделген үлгі арқылы докторанттардың жоғары академиялық деңгейге қол жеткізуіне ықпал етеді, ал Хельсинки университеті топтық жетекшілік пен интердисциплинарлық тәсілдерді қолдана отырып, ғылыми зерттеулердің кең ауқымды және практикалық бағытын дамытады. Екі оқу орны да өздерінің ерекшеліктері мен артықшылықтарын ескере отырып, жоғары стандарттарға сай докторлық білім беруді қамтамасыз етіп, болашақ зерттеушілердің кәсіби өсуіне зор үлес қосады.

Қорытынды

Оксфорд пен Хельсинки университеттерінің докторанттарды даярлау және жетекшілік ету жүйелері өздерінің академиялық дәстүрлерінің ерекшеліктерін айқын көрсете отырып, жоғары деңгейдегі ғылыми орта мен нәтижелерге қол жеткізуді қамтамасыз етеді.

Оксфорд университеті докторанттарға жеке жетекшілік пен «tutorial» жүйесі арқылы ерекше назар аударады. Бұл тәсіл жетекші профессорлармен тұрақты жеке кездесулер жүргізіп, ғылыми жұмыстардың сапасын арттыруға және халықаралық ғылыми желілерге белсенді қосылуға ықпал етеді. Нәтижесінде, докторанттардың академиялық жетістіктері мен мансаптық өсуі жоғары деңгейде бағаланады.

Ал Хельсинки университеті топтық жетекшілік пен интердисциплинарлық ынтымақтастыққа басымдық береді. Мұнда докторанттар топтық зерттеу жобалары аясында өзара пікір алмасып, бірлесе жұмыс істеу арқылы зерттеу жұмыстарының кең ауқымды әрі практикалық бағытта дамуына жағдай жасайды. Сонымен қатар, жүйелі мониторинг пен тұрақты кері байланыс арқылы докторанттардың ғылыми дамуы тұрақты түрде бақыланады.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, екі оқу орны да жоғары сапалы ғылыми-зерттеу ортасын құруға ұмтылып, докторанттардың болашақта академиялық, ғылыми және кәсіби тұрғыда табысты болуына мүмкіндік беретін жетекшілік жүйелерін жүзеге асырады. Оксфордтың жеке бағыт-бағдарлау мен халықаралық ынтымақтастыққа негізделген үлгісі, ал Хельсинки университетінің топтық жұмыс пен интердисциплинарлық тәсілдері әрқайсысының ерекше артықшылықтарын көрсетеді.

Қорыта айтқанда, екі университет те өздерінің басқару модельдері мен академиялық ортаны дамыту стратегиялары арқылы жоғары стандарттарға сай докторлық білім беруді қамтамасыз етеді, бұл өз кезегінде болашақ зерттеушілердің кәсіби өсуіне айтарлықтай үлес қосады.

Алғыс айту

Бұл зерттеуді Қазақстан Республикасы ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландырды (грант № AP19674794).

Авторлардың қосқан үлесі

Жұмабекова Ф.Н. – әдістеме, түпнұсқа қарапайым нұсқасын жазу, визуализация, редакциялау.

Токатлыгиль Ю.С. – формалды талдау, редакциялау және сыни шолу, қаржыландыру тарту.

Салиева А.Ж. – формалды талдау, мақаланың түпнұсқа қарапайым нұсқасын дайындау.

Ванхемпинг Э.Г. – зерттеудің тұжырымдамасын жасау, редакциялау және сыни шолу.

Әдебиеттер тізімі

Ванхемпинг, Э.Г., Сальцева, С.В. и Сейдуманова, А.С. (2020) Прыжок в «цифру»: трансформации образования в условиях глобальной дигитализации. СПб.: Полиграф. ассоц. высш. учеб. завед.

Шукушева, Е.В. (2022) «Сотрудничество Казахстана и ЕС в сфере образования: новые вызовы и измерения», Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество, (5), с. 1095-1097. Қолжетімді:https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-kazahstana-i-es-v-sfere-obrazovaniya-novye-vyzovy-i-izmereniya (қол жеткізілген күні: 20 сәуір 2025 ж.)

Chirikov, I., Shmeleva, E. and Loyalka, P. (2019) 'The role of faculty in reducing academic dishonesty among engineering students', Studies in Higher Education, (45), pp. 2464-2480. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1616169.

Maloshonok, N. and Shmeleva, E. (2019) 'Factors Influencing Academic Dishonesty among Undergraduate Students at Russian Universities', Journal of Academic Ethics, (17), pp. 313-329 https://doi.org/10.1007/s10805-019-9324-y.

Oxford University (n.d.) 'Doctoral Studies at Oxford'. Қолжетімді: https://www.ox.ac.uk/admissions/graduate/courses/dphil (қол жеткізілген күні: 20 сәуір 2025 ж.).

Oxford University (n.d.) 'Searching University of Oxford'. Қолжетімді: https://www.ox.ac.uk/search?query=doctoral%20programme%20%28DPhil%29%20education (қол жеткізілген күні: 20 сәуір 2025 ж.).

Makoelle, T. M. (2020). 'Language, Terminology, and Inclusive Education: A Case of Kazakhstani Transition to Inclusion', SAGE Open, 10(1). https://doi.org/10.1177/2158244020902089.

University of Helsinki (n.d.) 'Doctoral Programme'. Қолжетімді: https://www.helsinki.fi/en/research/doctoral-studies (қол жеткізілген күні: 20 сәуір 2025 ж.).

Ф.Н. Жумабекова[1], Ю.С. Токатлыгиль*[2], А.Ж. Салиева[3], Э.Г. Ванхемпинг[4]

[1,2,3]Евразийский нацилональный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан,
[4]Скандинавский институт академической мобильности, Сейняйоки, Финляндия

Особенности учебного процесса и зарубежных стажировок в программах докторантуры PhD и Dphil

Аннотация. Цель настоящего исследования – поиск путей интеграции лучшего зарубежного опыта подготовки докторантов с казахстанским национальным контекстом, в том числе посредством профессионального развития научных руководителей в области академического

наставничества. Статья представляет собой сравнительный анализ зарубежных стажировок и особенностей учебного процесса в программах подготовки научных кадров PhD (преимущественно в США и континентальной Европе) и DPhil (характерно для Оксфорда и некоторых других британских университетов). Рассматриваются современные вызовы и международные тенденции в докторантуре, включая увеличение числа докторантов, интернационализацию академической среды, трансформацию требований и форм диссертационных исследований, эволюцию докторских степеней и др. Отдельное внимание уделено роли зарубежных стажировок в научном и профессиональном развитии докторантов, в частности в аспекте международных программ академической мобильности (Erasmus, Fulbright, Chevening) и двусторонних соглашений. На основе анализа опыта Оксфордского университета раскрываются эффективные подходы к организации образовательного процесса, развитию исследовательской среды и развитию компетенций научных руководителей. Также описаны требования к программам докторантуры Хельсинского университета, где диссертация может быть выполнена в форме монографии или серии научных статей. В статье предлагаются стратегии повышения качества подготовки докторантов, формирования международных академических связей и обеспечения преемственности научных школ.

Ключевые слова: PhD и DPhil докторантура, трансформация, стажировки, система, профессиональное развитие, междисциплинарные подходы, академическое развитие.

F.N. Zhumabekova[1], Yu.S. Tokatligil*[2], A.Zh. Saliyeva[3], E.G. Vanhemping[4]

[1,2,3]L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan,

[4]Scandinavian Institute for Academic Mobility, Seinäjoki, Finland

Features of foreign internships and educational process of PhD and DPhil doctoral programs

Abstract. The aim of this study is to explore ways to integrate the best international practices in doctoral education with the national context of Kazakhstan, including through the professional development of academic supervisors in the field of academic mentoring. The article presents a comparative analysis of international internships and the specific features of the educational process in PhD programs (mainly in the USA and continental Europe) and DPhil programs (typical for Oxford and some other British universities). It examines current challenges and global trends in doctoral studies, including the growing number of doctoral candidates, the internationalization of the academic environment, the transformation of requirements and formats of dissertation research, the evolution of doctoral degrees, and more. Special attention is given to the role of international internships in the scientific and professional development of doctoral students, particularly in the context of international academic mobility programs (Erasmus, Fulbright, Chevening) and bilateral agreements. Drawing on the experience of the University of Oxford, the article highlights effective approaches to organizing the educational process, developing a research environment, and enhancing the competencies of academic supervisors. It also describes the requirements of doctoral programs at the University of Helsinki, where a dissertation can be submitted in the form of a monograph or a series of scientific articles. The article proposes strategies to improve the quality of doctoral training, foster international academic collaboration, and ensure the continuity of scientific schools.

Keywords: PhD and DPhil doctoral studies, transformation, Teaching, System, Professional Development, interdisciplinarity approaches, academic development.

References

Vankhemping, E.G., Saltseva, S.V. i Seydumanova, A.S. (2020) Pryzhok v «tsifru»: transformatsii obrazovaniya v usloviyakh global'noy digitalizatsii [A Leap into the "Digital": Transformations in Education in the Context of Global Digitalization]. SPb.: Poligraf. assots. vyssh. ucheb. zaved. (in Russian)

Shukusheva, E.V. (2022) 'Sotrudnichestvo Kazakhstana i ES v sfere obrazovaniya: novye vyzovy i izmereniya' [Cooperation between Kazakhstan and the EU in the Field of Education: New Challenges and Dimensions]. Bol'shaya Evraziya: razvitie, bezopasnost', sotrudnichestvo, 5, pp. 1095–1097. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-kazahstana-i-es-v-sfere-obrazovaniya-novye-vyzovy-i-izmereniya (Accessed: 20 April 2025).

Chirikov, I., Shmeleva, E. and Loyalka, P. (2019) 'The role of faculty in reducing academic dishonesty among engineering students', Studies in Higher Education, (45), pp. 2464-2480. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1616169.

Maloshonok, N. and Shmeleva, E. (2019) 'Factors Influencing Academic Dishonesty among Undergraduate Students at Russian Universities', Journal of Academic Ethics, (17), pp. 313-329 https://doi.org/10.1007/s10805-019-9324-y.

Oxford University (n.d.) 'Doctoral Studies at Oxford'. Available at: https://www.ox.ac.uk/admissions/graduate/courses/dphil (Accessed: 20 April 2025).

Oxford University (n.d.) 'Searching University of Oxford'. Available at: https://www.ox.ac.uk/search?query=doctoral%20programme%20%28DPhil%29%20education (Accessed: 20 April 2025).

Makoelle, T. M. (2020). 'Language, Terminology, and Inclusive Education: A Case of Kazakhstani Transition to Inclusion', SAGE Open, 10(1). https://doi.org/10.1177/2158244020902089.

University of Helsinki (n.d.) 'Doctoral Programme'. Available at: https://www.helsinki.fi/en/research/doctoral-studies (Accessed: 20 April 2025).

Авторлар туралы мәліметтер:

Жумабекова Ф.Н. **–** педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің педагогика кафедрасының профессоры, Янушкевич көш. 6, 010000, Астана, Қазақстан.

Токатлыгиль Ю.С. **–** хат-хабар авторы, PhD, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің психология кафедрасының аға оқытушысы, Янушкевич көш. 6, 010000, Астана, Қазақстан.

Салиева А.Ж. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің дене шынықтыру және спорт кафедрасының меңгерушісі, Янушкевич көш. 6, 010000, Астана, Қазақстан.

Ванхемпинг Э.Г. **–** PhD, профессор, Скандинавиялық академиялық ұтқырлық институтының ректоры, Хеленкату, 24 Б, 60120, Сейняйоки, Финляндия.

Сведения об авторах:

Жумабекова Ф.Н. **–** кандидат педагогических наук, доцент, и.о. профессора кафедры педагогики ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича 6, 010000, Астана, Казахстан.

Токатлыгиль Ю.С. **–** автор для корреспонденции, PhD, старший преподаватель кафедры психологии ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича 6, 010000, Астана, Казахстан.

Салиева А.Ж. **–** кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой физической культуры и спорта ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича 6, 010000, Астана, Казахстан.

Ванхемпинг Э.Г. **–** PhD, профессор, ректор Скандинавского института академической мобильности, Хеленкату, 24 Б, 60120, Сейняйоки, Финляндия.

Information about the authors:

Zhumabekova F.N. **–** candidate of pedagogical sciences, associate professor, acting professors of the department of pedagogy of L.N. Gumilyov ENU, Str. Yanushkevich 6, 010000, Astana, Kazakhstan.

Tokatligil Yu.S. **–** corresponding author, PhD, senior lecturer in the Department of Psychology of L.N. Gumilyov ENU, Str. Yanushkevich 6, 010000, Astana, Kazakhstan.

Saliyeva A.Zh. **–** candidate of pedagogical sciences, associate professor, Head of the Department of Physical Culture and Sports of L.N Gumilyov ENU, Str. Yanushkevich 6, 010000, Astana, Kazakhstan.

Vankhemping E.G. **–** PhD, professor, Rector of the Scandinavian Institute for Academic Mobility, Heleenkatu, 24B, 60120, Seinäjoki, Finland.

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

МРНТИ 14.25.07
Научная статья

https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-97-112

Реализация ценностно-ориентированного компонента в современных учебниках по английскому языку

З.Ф. Рудик[1], Э.Ф. Герфанова*[2], Л.Е. Дальбергенова[3], Л.Н. Навий[4]

[1,3,4]Кокшетауский университет им.Ш. Уалиханова, Кокшетау, Казахстан
[2]Astana IT University, Астана, Казахстан

*(E-mail: [1]zrydik@shokan.edu.kz, *[2]elmira.gerfanova@astanait.edu.kz*, [3]ljasatdal@mail.ru, [4]liza281073@mail.ru)*

Аннотация. Учебник по английскому языку (УАЯ) как одно из основных средств передачи ценностей оказывает влияние на развитие ценностно-мотивационной сферы обучающихся. Настоящее исследование направлено на изучение реализации ценностно-ориентированного компонента обучения в учебниках по английскому языку, используемых в средних школах Республики Казахстан. Основным методом исследования является контент-анализ УАЯ, в основе которого лежит теория базовых ценностей Ш. Шварца. Результаты анализа показали, что исследуемый компонент в анализируемых УАЯ представлен по четырем основным категориям ценностей Ш.Шварца, а именно: 1) открытость к изменениям, 2) самоопределение, 3) самоутверждение и 4) сохранение, при этом наиболее эксплицитно представлены ценности из категории «сохранение», а наиболее имплицитно – ценности из категории «самоопределение». Полученные результаты свидетельствуют о том, что, материалы УАЯ в большей степени направлены на развитие ценностей социальной сплоченности и уважения к традициям, в то время как ценностям, связанным с личными достижениями и амбициями, которые являются важными для формирования глобальной компетентности, уделяется недостаточно внимания. Исследование способствует более глубокому пониманию реализации ценностно-ориентационного компонента в материалах УАЯ и подчеркивает необходимость сбалансированного представления всех категорий ценностей. Результаты могут быть полезны для разработчиков учебников, педагогов и исследователей, занимающихся вопросами ценностно-ориентированного образования и формирования глобальных компетенций у обучающихся.

Ключевые слова: ценности, категории, контент-анализ, учебник по английскому языку, средняя школа.

Введение

В современной научной литературе отсутствует единое общепринятое определение понятия «ценности». Существующие определения значительно варьируются, но в

Поступила: 13.05.2024; Доработана: 14.05.2024; Одобрена: 29.06.2025; Доступна онлайн: 30.06.2025

большинстве случаев ценности рассматриваются как цели и убеждения. Ценность можно определить как «концептуализацию, явную или неявную, характерную для отдельного человека или группы людей, отражающую представления о желаемом и оказывающую влияние на выбор доступных способов, средств и целей деятельности» (Seewann and Verwiebe, 2020). Согласно Hill (1991), ценности – это «убеждения, которым люди придают особое значение и важность, и на основе которых они, как правило, организуют свою жизнь». Feather (1996) описывает ценности как «убеждения о желательных или нежелательных способах поведения... или, иначе говоря, о глобальных целях». Schwartz (1992) определяет ценности как «желаемые цели, различающиеся по степени важности и выполняющие функцию ориентиров в жизнедеятельности индивида». В данной концепции ценности рассматриваются как когнитивные представления о значимых целях, влияющие на выбор поведения и мотивирующие действия. Формируя систему приоритетов личности, они также служат критериями оценки различных ситуаций. Таким образом, ценности могут выступать в качестве принципов, определяющих поведенческие установки и процесс принятия решений индивидом. Они отражают убеждения, позволяющие дифференцировать понятия справедливости, правоты и моральной допустимости в конкретном социальном контексте (Koutsakis, 2009).

Ценностно-ориентированное образование направлено на формирование у обучающихся системы базовых ценностей, способствующих личностному развитию, социальной ответственности и межкультурному гражданству. Интеграция ценностно-ориентированного компонента в обучение иностранному языку позволяет создавать учебные материалы, которые не только развивают лингвистические и коммуникативные навыки, но и формируют осознание личностно значимых ориентиров и универсальных человеческих ценностей. В этом контексте УАЯ могут служить платформой для воспитания всесторонне развитых, нравственных и социально ответственных личностей. Они помогают учащимся осмысливать важность социальной сплоченности, развивать чувство коллективной ответственности и демонстрировать уважение, эмпатию и толерантность в общении и совместной деятельности. Более того, знакомство с ценностями изучаемой культуры, отраженными в содержании УАЯ, позволяет «учащимся глубже познавать окружающий мир и усваивать полученные знания, что, в свою очередь, способствует как их языковому развитию, так и личностному росту» (Ertürk, 2020).

Поскольку УАЯ обладают значительным потенциалом в трансляции и формировании ценностей, важно проводить их анализ с точки зрения реализации в них ценностно-ориентированного компонента. В этом контексте настоящая работа ставит перед собой следующие исследовательские вопросы:

1. Какие категории ценностей представлены в анализируемых УАЯ?

2. Какова частотность и процентное соотношение ценностей по выделенным категориям в анализируемых УАЯ?

Анализ ценностно-ориентированного компонента в учебниках по английскому языку поможет определить, какие категории ценностей наиболее акцентированы, а какие, напротив, недостаточно представлены. Результаты проведенного анализа могут быть полезны для составителей учебников по английскому языку, педагогов и исследователей, занимающихся вопросами ценностно-ориентированного образования.

Обзор литературы

Ценностно-ориентированное образование акцентирует внимание на интеграции базовых человеческих ценностей в образовательный процесс. Его цель — способствовать моральному развитию учащихся и формированию у них этических норм и социальной ответственности. В Казахстане важность воспитания ценностей у молодежи подчеркивается в ряде нормативных документов. В частности, авторы Концепции культурной политики Республики Казахстан отмечают, что ценностные ориентации играют ключевую роль в модернизации общественного сознания, духовном обновлении и сохранении культурной идентичности нации, способствуя укреплению социального уважения и сплоченности (Правительство Республики Казахстан, 2023a). Концепция патриотического воспитания молодежи подчеркивает, что моральные и культурные ценности составляют основу общества, а ценностно-ориентированное образование необходимо для формирования качественных характеристик современной молодого поколения (Правительство Республики Казахстан, 2023b). Развитие духовности, нравственности и активной гражданской позиции через ценностно-ориентированное образование способствует формированию ответственной, патриотичной и социально активной молодежи.

Ü. Şahin (2019) выделяет следующие основные задачи ценностно-ориентированного образования:

1. повышение осведомленности обучающихся о общечеловеческих культурных ценностях.

2. формирование демократических установок и толерантности в контексте мультикультурализма.

3. оценка ценностей с точки зрения их вклада в улучшение условий жизни людей.

4. применение знаний в реальной жизни с учетом конкретных проблем, связанных с этическими ценностями.

С учетом перечисленных выше задач становится очевидным, что интеграция ценностно-ориентированного компонента в процесс обучения английскому языку способствует развитию у обучающихся осознания различных культурных взглядов, убеждений и ценностей, а также уважения к этому разнообразию. Novawan et al. (2020, p. 86) подчёркивают, что изучение иностранного языка позволяет обучающимся сопоставлять, усваивать и осмысливать ценности контактирующих культур. Создание благоприятной образовательной среды играет ключевую роль в интеграции ценностно-ориентированного компонента в преподавание английского языка. Ertürk (2020, p. 132) отмечает, что содержание учебных материалов по английскому языку, представленное «в уважительной и доброжелательной форме», способствует достижению более высоких академических результатов.

Учебник определяет цель, задачи, содержание, принципы образовательного процесса. Выбор подходящего и актуального учебника имеет решающее значение, поскольку от его содержания во многом зависит качество образования.

УАЯ выполняет различные функции: он является источником информации о языке и культуре, стимулирует интерес обучающихся, развивает навыки критического мышления у обучающихся, помогает в планировании и проведении уроков. Помимо

этого, они служат средством передачи универсальных и специфических ценностей. Zorba и Nickolson (2022) подчеркивают, что учебники по иностранному языку должны не только знакомить учащихся с ценностями родной и изучаемой культур, но и побуждать к критическому осмыслению этих ценностей через сравнение и обсуждение.

Научная литература представлена рядом исследований, посвященных анализу ценностного содержания учебников по английскому языку. Так, например, Wang (2022) при анализе УАЯ установил, что такие универсальные ценности, как доброта, честность, ответственность и гордость, часто передаются имплицитно через письменные тексты. В исследовании Ertürk (2020) ценности в УАЯ были распределены по четырем категориям: открытость к изменениям, личностное развитие, самотрансцендентность и сохранение традиций. Исследователь пришел к выводу, что, несмотря на предпринимаемые попытки внедрения ценностно-ориентированного компонента, в учебниках для разных классов прослеживается дисбаланс в способах интеграции и представления ценностей.

Ряд ученых отмечают, что учебники по иностранному языку, ориентированные на глобального пользователя, не развивают навыки критического осмысления изучаемых ценностей и их интерпретации, в то время как локальные учебники включают темы и задания, отражающие социальные ценности родной культуры учащихся наряду с ценностями других культур (Rahim and Daghigh, 2020). Feng (2019) обнаружил, что такие ценности, как настойчивость, уважение, ответственность и забота о других, интегрируются в УАЯ в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Однако в исследовании отмечается, что эти ценности часто подаются в назидательной манере, с недостаточным акцентом на развитие критического мышления, а также с ограниченным использованием визуальных средств для их иллюстрации.

Анализ литературы показывает, что в Казахстане проведено небольшое количество исследований, посвященных проблеме реализации ценностно-ориентированного компонента в УАЯ для средних школ. Tazhitova et. al. (2021) подчеркивают, что учебные материалы, ориентированные на региональную культуру, способствуют развитию формированию у обучающихся ценностных ориентиров. Сеитова и Нарымбетов (2021) установили, что учебники по английскому языку, используемые в школах Казахстана, акцентируют внимание на ценностях, связанных с творчеством, выражением личных чувств и идентичности, а также открытостью новым идеям. Однако, как отмечают исследователи, способы интеграции ценностей и их категории варьируются.

В основе настоящего исследования находится теория базовых человеческих ценностей, предложенная Ш. Шварцем (Schwartz, 2012). Данная теория выделяет десять типов ценностей, которые характеризуются высокой степенью кросс-культурной согласованности в интерпретации их значений. Однако, несмотря на схожесть структуры ценностей в разных культурах, их расстановка по значимости может варьироваться. Согласно теории Шварца (Schwartz, 2012), ценности можно разделить на следующие типы:

- самостоятельность (Self-Direction) – независимое мышление и действия: выбор, творчество, исследование.
- стимуляция (Stimulation) – поиск новых впечатлений, вызовов и острых ощущений.
- гедонизм (Hedonism) – стремление к удовольствиям и удовлетворению собственных потребностей.

● достижение (Achievement) – личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами.

● власть (Power) – социальный статус, престиж, контроль и доминирование над ресурсами и людьми.

● безопасность (Security) – стабильность, гармония и защищенность в обществе, отношениях и личной жизни.

● конформизм (Conformity) – следование социальным нормам, сдерживание импульсивных действий, способных нарушить порядок или навредить окружающим.

● традиции (Tradition) – уважение, преданность и принятие культурных и религиозных устоев.

● доброжелательность (Benevolence) – забота о благополучии людей, с которыми человек находится в постоянном взаимодействии.

● универсализм (Universalism) – понимание, терпимость и защита интересов всего человечества и окружающей природы.

Перечисленные выше ценности сгруппированы в четыре более широкие категории, представленные в Таблице 1:

Таблица 1. Ценностные категории

Категория	Ценности
Открытость к изменениям	самовыражение, стимуляция, гедонизм
Самоутверждение	гедонизм, достижения, власть
Самоопределение	универсализм, доброжелательность
Сохранение	безопасность, соблюдение норм, традиции

Материалы и методы

В рамках исследования был применен метод качественного контент-анализа, направленный на изучение ценностно-ориентированного компонента в УАЯ. Этот метод позволяет глубже проанализировать текстовый материал учебников и определить имплицитно и эксплицитно представленные в них ценности.

Процедура проведения контент-анализа состояла из нескольких этапов. На первом этапе, после консультаций исследовательской группы с учителями английского языка, которые поделились мнениями об используемых УАЯ в школах страны, для анализа были выбраны учебники по английскому языку. На втором этапе была разработана система кодирования, основанная на теории базовых человеческих ценностей Шварца. Разработка системы кодирования включала несколько ключевых шагов. Сначала были выделены категории ценностей, которые соответствуют восьми типам, предложенным Шварцем, таким как **универсализм, достижения, традиции** и другие. Затем для каждого учебника были установлены критерии классификации ценностей, основанные на явном или скрытом представлении этих ценностей в тексте. Каждая ценность была проанализирована в контексте соответствующих тематических разделов учебников и категорий, например, через анализ текстов, заданий и упражнений.

Для адаптации системы кодирования к особенностям казахстанской образовательной системы был учтен контекст межкультурного взаимодействия, многоязычия и важности формирования гражданской ответственности среди школьников. Это позволило дополнительно выделить ценности, которые особенно актуальны для Казахстана, такие как **толерантность, уважение к этническому и культурному многообразию и социальная гармония.** В ходе анализа особое внимание было уделено заданиям, связанным с развитием гражданской идентичности, что отражает стратегические цели образовательной системы страны. Таким образом, система кодирования была адаптирована с учетом культурных и образовательных реалий Казахстана и позволила глубже понять, какие ценности представлены в учебниках и как они соотносятся с национальными образовательными стандартами.

На третьем этапе был проведен анализ заданий и упражнений УАЯ на предмет определения представленных в них ценностей. На четвертом этапе данные были сгруппированы по темам, что позволило выявить как общие закономерности, так и различия в способах интеграции ценностей в анализируемые материалы. На пятом этапе была проведена интерпретация полученных результатов.

Материалами исследования послужили два учебника по английскому языку для учащихся 9-х классов средних школ: Laser B1+ for Kazakhstan (Mann and Taylore, 2015) и Excel for Kazakhstan (Dooley and Obee, 2019). Учебники для данной возрастной группы были выбраны, поскольку это важный этап в обучении языку, когда от учеников ожидается овладение более сложными навыками английского языка, а также знакомство с более углубленным культурным и ценностным контекстом. Учебники Laser B1+ и Excel были специально адаптированы для казахстанских школьников и содержат примеры, относящиеся к родной культуре, а также информацию, отражающую реалии Казахстана. Каждый учебник состоит из девяти модулей (Таблица 2).

Таблица 2. Темы модулей, представленные в учебниках Laser B1+ for Kazakhstan и Excel for Kazakhstan

N Модуля	Название модуля	Laser B1+ for Kazakhstan	Excel for Kazakhstan
Module 1	Hobbies and Qualities	Spending time.	Hobbies. Hobbies and equipment. Free-time activities.
Module 2	Exercise and Sport	Fighting fit. Game, set and match.	National games. Sports injuries.
Module 3	Earth and our place on it	Our weather. Protecting the Earth.	City life-country life. Compass points. Dwellings.
Module 4	Charities and Conflict	Working for charity.	Social problems. Charity work. Emergency services.
Module 5	Reading for pleasure	The reading curve.	Types of fiction.

Module 6	Traditions and Language	Traditions around the world. Language and communication.	Celebrations.
Module 7	Music and Film	Enjoying music. Art and film.	Types of films. Music. Dancing.
Module 8	Travel and Tourism	The open road. Dream holiday.	Means of transport. Sights. Landmarks.
Module 9	Science and Technology	Lab report.	Technology. Gadgets. Computers.

Результаты и обсуждение

Анализ УАЯ направлен на определение частоты представленности в них типов ценностей по классификации Ш. Шварца (Таблица 3).

Таблица 3. Типы ценностей в учебниках по английскому языку *Laser B1+* и Excel и их частотное распределение

Категории ценностей	Типы ценностей	Laser B1+ (част.)	Laser B1+ (%)	Excel (част.)	Excel (%)
Открытость к переменам	Самовыражение	3	4.7%	2	5.4%
	Стимуляция	3	4.7%	2	5.4%
	Гедонизм	2	3.1%	2	5.4%
Самоопределение	Гедонизм	2	3.1%	2	5.4%
	Достижения	3	4.7%	2	5.4%
	Власть	1	1.6%	1	2.7%
Самоутверждение	Универсализм	4	6.3%	4	10.8%
	Доброжелательность	4	6.3%	4	10.8%
Сохранение	Безопасность	8	12.5%	5	13.5%
	Соблюдение норм	6	9.4%	4	10.8%
	Традиции	6	9.4%	4	10.8%

Анализ типов ценностей в учебниках Laser B1+ и Excel показал, что данные учебники имеют различные подходы к интеграции типов ценностей, предложенных Ш. Шварцем. В учебнике Laser B1+ материал, относящийся к категории “открытости к изменениям” (самовыражение, стимуляция и гедонизм), составляют 8 заданий, или 12,5% от общего числа заданий на развитие ценностных ориентаций. В учебнике Excel данная категория ценностей представлена в 6 заданиях (16,2%).

В учебнике Laser B1+ категория “самоопределение” отражена в 6 заданиях (9,4%), а в учебнике Excel - в 5 заданиях (13,5%). Данные задания направлены на развитие у обучающихся навыков самостоятельного принятия решений, постановки личных целей и осознание собственной ответственности за результаты обучения.

Что касается ценностей из категории “самоутверждение”, оба учебника содержат по 8 заданий (Laser B1+ - 12,5%, Excel – 21,6%). В учебнике Laser B1+ данные задания включают упражнения, направленные на развитие лидерских качеств, аргументированной речи и умения выражать собственное мнение в различных коммуникативных ситуациях. В учебнике Excel акцент сделан на развитие навыков эффективного взаимодействия в групповых формах работы.

К категории “сохранение” относятся 20 заданий в Laser B1+, что составляет наибольшую долю – 31,2% от общего числа ценностно-ориентированных заданий. В учебнике Excel эти ценности встречаются в 13 заданиях, или 35,1% от всех заданий, направленных на развитие ценностных ориентаций. Упражнения, относящиеся к данной категории, формируют уважительное отношение к традициям, нормам общества, семейным ценностям и культурному наследию.

Таким образом, преобладание ценностей из категории “сохранение” в обоих учебниках подчеркивает акцент на продвижении стабильности в обществе, уважении к традициям и соблюдении норм. Учебные материалы по английскому языку должны побуждать студентов размышлять над этими темами, а через обсуждения и диалоги развивать более глубокое понимание значимости данных категорий. Такой подход способствует развитию у обучающихся навыков рефлексивного мышления, уважительного отношения к окружающим, умения сотрудничать и способности принимать решения (Novawan et. al., 2020). Более того, как подчеркивают некоторые исследователи, внимание к этим ценностям на уроках иностранного языка способствует формированию чувства единства и сплоченности, а также развитию доверия и сотрудничества, что важно для социальной стабильности и порядка (Tian and Liao, 2016).

Ценности категории “открытость к изменениям” и “самоопределение” представлены сбалансировано в обоих учебниках, что говорит о направленности данных учебников на развитие у обучающихся творческих способностей, самостоятельности и универсальных этических ценностей. Включение элементов творчества в учебные материалы может зависеть от социального контекста, а также от различий в акценте на интеллектуальное развитие и усвоение знаний. Так, исследование Mustofa и Wirza (2023) показало, что большинство обучающихся отмечают значимую роль учебников в развитии социального обучения через групповые и парные формы работы, а также в развитии самооценки и саморефлексии относительно собственного обучения. Универсальные этические ценности, такие как эмпатия, совесть, самоконтроль, уважение, доброта, терпимость и справедливость играют важную роль в воспитании морального характера и формировании этичного поведения учащихся (Borba, 2021). В связи с этим, Lickona (1996) акцентирует внимание на значимости морального воспитания в образовательном процессе и подчеркивает необходимость интеграции десяти ключевых ценностей, среди которых справедливость, мужество, честность, сострадание, самодисциплина и другие, для развития как интеллектуальных, так и моральных качеств обучающихся.

Следует отметить, что в анализируемых учебниках ценности, относящиеся к категориям «открытость к изменениям» и «самоопределение», выражены менее значительно по сравнению с ценностями, связанными с категорией «сохранение». Несмотря на то, что в учебниках есть материалы, отражающие глобальные ценности, основное внимание уделяется соблюдению общественных норм и благосостоянию общества на локальном уровне.

Сравнительно низкая представленность ценностей, относящихся к категории «самоопределение», таких как гедонизм, достижения и власть, свидетельствует о том, что в учебниках меньше внимания уделяется личным успехам и амбициям. Вероятно, это осознанный выбор, обусловленный направленностью учебной программы на формирование коллективистских ценностей, ориентированных на общественное благо, а не на индивидуальные достижения. Такой подход соответствует культурным традициям Казахстана, где особое значение придается общественной гармонии и коллективному благополучию (Inglehart and Wetzel, 2022). В то же время для учащихся важно развивать лидерские качества и стремление к самореализации, поскольку эти навыки играют ключевую роль в условиях современного глобализированного мира.

Распределение ценностей в учебниках отражает культурные особенности Казахстана, где ценности категорий “сохранения” и “самоутверждения” преобладают над индивидуалистическими ценностями категорий “самоопределения” и “открытости к переменам”. Преобладание ценностей “сохранения” может свидетельствовать о стремлении воспитать уважение к общественным нормам и сформировать готовность действовать на благо общества. В то время как сравнительно незначительное представление ценностей категории “открытость к изменениям” указывает на то, что инновации и творческое мышление признаются важными, однако их развитие поощряется в рамках существующих социальных норм и традиций. Важным шагом для дальнейшего улучшения учебных материалов является усиление представления ценностей, связанных с личными достижениями и развитием лидерских качеств. Включение таких материалов может способствовать лучшему развитию у учащихся навыков самостоятельности, критического мышления и готовности к решению глобальных вызовов.

Заключение

Таким образом, преподавание английского языка неразрывно связано с ценностями, поскольку язык отражает убеждения, нормы и культурные коды общества, в котором он используется. Изучая язык, учащиеся получают знания и представления, которые побуждают их к осмыслению собственных ценностей, ценностей своей культуры, а также ценностей изучаемой культуры.

Учебники по английскому языку являются важным средством передачи ценностей учащимся, оказывая влияние на формирование моральных и этических взглядов обучающихся. Как отмечает Feng (2019), учебники, являясь основным источником информации, играют ключевую роль в формировании системы ценностей.

В настоящем исследовании был проведен анализ ценностно-ориентированных заданий в учебниках Laser B1+ for Kazakhstan и Excel for Kazakhstan на основе теории ценностей Ш. Шварца.

Результаты исследования показывают, что в обоих учебниках преобладают ценности категории “сохранения”, которая включает в себя безопасность, конформизм и традиции. Акцент на ценности данной категории в заданиях указывает на важность сохранения стабильности и соблюдение социальных норм. В то же время, задания, направленные на формирование ценностей категорий “открытость к изменениям” и “самоутверждение”, которые связаны с развитием самостоятельности, познавательной активности, доброжелательности и универсализма, представлены более сбалансированно. Однако ценности, которые относятся к категории “самоопределения”, такие как достижение успеха и власть, выражены значительно слабее, что ставит под вопрос степень отражения индивидуалистических ценностей в данных учебных материалах.

Результаты исследования подчеркивают значимость осмысленного подхода к представлению ценностей в образовательных материалах. Педагогам и разработчикам учебных программ необходимо стремиться к более сбалансированному отображению различных ценностных ориентиров, уделяя особое внимание таким ценностным категориям, как «самоопределение» и «открытость к изменениям». Также, включение более широкого спектра ценностно-ориентированных заданий позволит не только повысить компетентность учащихся в изучении языка, но и развить их культурную осведомленность и навыки межличностного взаимодействия, что особенно важно в современном мире.

Финансирование

Исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (ИРН № AP23487659 «Формирование культурных ценностей и гражданской идентичности в полиязычном пространстве Казахстана в эпоху глобализации»)

Вклад авторов

З.Ф. Рудик – значительный вклад в концепцию и дизайн исследования, а также в сбор и анализ данных. Автор занимался исследованием учебников по английскому языку для средней школы, анализом ценностных ориентиров в контексте теории Шварца, а также отвечал за интерпретацию результатов анализа и формулировку выводов.

Э.Ф. Герфанова – основной вклад в сбор, анализ и интерпретацию результатов работы. Э.Ф. Герфанова совместно с З.Ф. Рудик занималась теоретическим обзором, а также подготовкой и критическим пересмотром текста статьи. Автор провел анализ содержания учебников и обеспечил теоретическую обоснованность исследования.

Л.Е. Дальбергенова – вклад в финальную подготовку материала к публикации. Автор утверждал окончательный вариант статьи для подачи, проверял точность и корректность данных, а также нес ответственность за соблюдение всех этических норм в процессе работы. Автор также принимал участие в интерпретации результатов и внесении предложений по улучшению структуры статьи.

Л. Н. Навий – автор занимался систематизацией теоретических аспектов исследования, а также помогал в подготовке литературного обзора и уточнении методологических подходов. Автор также принимал участие в написании текста и редактировании.

Список литературы

Borba, M. (2001). Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing. San Francisco: Jossey-Bass.

Dooley, J. and Obee, B. (2019). Excel for Kazakhstan (Grade 9) Student's Book. Express Publishing.

Ertürk, G.T. (2020). Scrutinizing values-based education in secondary grade EFL coursebooks, International Dialogues on Education Journal, 7(2), pp. 130–149. Available at: https://doi.org/10.53308/ide.v7i2.42

Feather, N.T. (1996). Values, deservingness, and attitudes toward high achievers: Research on tall poppies. In C. Seligman, J.M. Olson and M.P. Zanna (eds.) The Ontario Symposium: The Psychology of Values, Vol. 8, pp. 215–251. Mahwah, NJ: Erlbaum. Available at: https://doi.org/10.4324/9780203773857

Feng, W.D. (2019). Infusing moral education into English language teaching: An ontogenetic analysis of social values in EFL textbooks in Hong Kong, Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 40(4), pp. 458-473. Available at: https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1356806

Hill, B.V. (1991). Values Education in Australian Schools. ACER. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088898

Inglehart, R. and Wetzel, C. (2022). Cultural map – WVS wave 7 (2017–2022). World Values Survey. Available at: https://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp

Koutsakis, D. (2009). Teaching Values Toolkit. Ireland: Prim-Ed Publishing.

Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education, Journal of Moral Education, 25, pp. 93–100. Available at: https://doi.org/10.1080/0305724960250110

Mann, M. and Taylore, S. (2015). Laser B1+ for Kazakhstan (Grade 9) Student's Book. Macmillan Publishers.

Mustofa, M. and Wirza, Y. (2023). Promoting learner autonomy through EFL textbook: The textbook facilitation and the students' and teacher's perceptions', Journal on English as a Foreign Language, 13, pp. 289–313. Available at: https://www.researchgate.net/publication/369645233_Promoting_learner_autonomy_through_EFL_textbook_the_textbook_facilitation_and_the_students'_and_teacher's_perceptions

Novawan, A., Aisyiyah, S., Miqawati, A.H., Wijayanti, F. and Indrastana, N.S. (2020). Exploring the teachers' perspective on morality in an English as a foreign language pedagogy, Journal of ELT Research: The Academic Journal of Studies in English Language Teaching and Learning, 5(1), pp. 80-93. Available at: https://www.academia.edu/94592413/Exploring_the_Teachers_Perspective_on_Morality_in_an_English_as_a_Foreign_Language_Pedagogy

Rahim, H.A. and Daghigh, A.J. (2020). Locally-developed vs. global textbooks: An evaluation of cultural content in textbooks used in ELT in Malaysia, Asian Englishes, 22(3), pp. 317-331. Available at: http://dx.doi.org/10.1080/13488678.2019.1669301

Sahin, U. (2019). Values and values education as perceived by primary school teacher candidates, International Journal of Progressive Education, 15, pp. 74-90. Available at: https://ijpe.inased.org/makale/896

Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries, Advances in Experimental Social Psychology, 25(1), pp. 1-65. Available at: https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6

Schwartz, S.H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values, Online Readings in Psychology and Culture, 2(1), pp. 1–20. Available at: https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Seewann, L. and Verwiebe, R. (2020). How do people interpret the value concept? Development and evaluation of the value conceptualisation scale using a mixed method approach, Journal of Beliefs & Values, 41(4), pp.419–432. Available at: https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1707748

Tazhitova, G., Kurmanayeva, D., Sagimbayeva, J., Tussupova, G. and Ustelimova, N. (2021). Regional approach in the content of English language instruction at the university level: A case of Kazakhstan, International Journal of Society, Culture & Language, 9(2) (Themed Issue on Modern Realities of National Languages of CIS Countries), pp. 170-179. Available at: https://www.ijscl.com/article_245587.html

Tian, S. and Liao, P.F. (2016). Philosophy for children with learners of English as a foreign language, Journal of Philosophy in Schools, 3(1), pp. 40–58. Available at: https://core.ac.uk/download/pdf/233139525.pdf

Wang, J. (2022). Exploring moral values in English coursebooks for university students in China, LLT Journal, 25(2), pp. 434-446. Available at: https://doi.org/10.24071/llt.v25i2.4937

Zorba, M.G. and Nickolson, C. (2022). Social and global values in English language coursebooks. In H. Çelik and S. Çelik (eds.) Coursebook evaluation in English as a foreign language (EFL) education, pp. 217-234.

Правительство Республики Казахстан (2023a). Об утверждении Концепции культурной политики Республики Казахстан на 2023–2029 годы. Официальный сайт нормативных правовых актов Республики Казахстан. Доступно по адресу: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000250 (Дата обращения: 2 февраля 2025).

Правительство Республики Казахстан (2023b). Об утверждении Концепции военно-патриотического воспитания молодежи до 2030 года. Официальный сайт нормативных правовых актов Республики Казахстан. Доступно по адресу: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300001039#z126 (Дата обращения: 2 февраля 2025).

Сеитова, М. и Нарымбетов, М. (2021). Анализ учебных пособий по английскому языку с точки зрения 4К навыков 21 века. Вестник КазНУ. Серия педагогическая, 69(4), сс. 93–102. https://doi.org/10.26577/JES.2021.v69.i4.09

З.Ф. Рудик[1], Э.Ф. Герфанова*[2], Л.Е. Дальбергенова[3], Л.Н. Навий[4]

[1,3,4]Ш. Уәлиханов Көкшетау университеті, Көкшетау, Қазақстан

[2]Astana IT Univesrity, Астана, Қазақстан

Ағылшын тілі оқулықтарында құндылыққа бағытталған компонентті іске асыру

Андатпа. Ағылшын тілі оқулығы құндылықтарды жеткізудің негізгі құралдарының бірі ретінде оқушылардың құндылық-мотивациялық саласының дамуына әсер етеді. Бұл зерттеу Қазақстан Республикасындағы орта мектептерде қолданылатын ағылшын тілі оқулықтарында құндылық-бағдарланған компонентті жүзеге асыруды зерттеуге бағытталған. Зерттеу әдісі ретінде Ш. Шварцтың негізгі құндылықтар теориясына негізделген ағылшын тілі оқулықтарының контенттік талдауы қолданылды. Талдау нәтижелері зерттеліп отырған компоненттің ағылшын тілі оқулықтарында Ш. Шварцтың төрт негізгі құндылық категориясы бойынша ұсынылғанын көрсетті: 1) өзгерістерге ашықтық, 2) өзін-өзі анықтау, 3) өзін-өзі растау және 4) сақтау. «Сақтау» категориясындағы құндылықтар ең айқын түрде ұсынылған, ал «өзіне-өзі анықтау» категориясындағы құндылықтар ең аз айқындалған. Алынған нәтижелер ағылшын

тілі оқулықтарының материалдары негізінен әлеуметтік бірлік пен дәстүрлерге құрмет көрсету құндылықтарын дамытуға бағытталғанын, ал жеке жетістіктер мен амбициялармен байланысты құндылықтарға, ғаламдық құзыреттілікті қалыптастыру үшін маңызды болып табылатын, жеткілікті назар аударылмайтынын көрсетеді. Зерттеу ағылшын тілі оқулықтарындағы құндылық-бағдарланған компонентті жүзеге асыруды тереңірек түсінуге ықпал етеді және барлық құндылық категорияларының теңгерімді түрде ұсынылуы қажеттілігін атап көрсетеді. Нәтижелер оқулық әзірлеушілеріне, педагогтарға және құндылық-бағдарланған білім беру мен оқушыларда ғаламдық құзыреттіліктерді қалыптастыру мәселелерімен айналысатын зерттеушілерге пайдалы болуы мүмкін.

Түйін сөздер: құндылықтар, мазмұнды талдау, ағылшын тілі оқулықтары, орта мектеп.

Z. Rudik[1], E. Gerfanova*[2], L. Dalbergenova[3], L. Naviy[4]
[1,3,4]Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan
[2]Astana IT Univesrity, Astana, Kazakhstan

The Implementation of the Value-Based Component in Contemporary English Language Textbooks

Abstract. The English language textbook (ELT) as one of the main tools for transmitting values influences the development of the value-motivational sphere of learners. This study aims to investigate the implementation of the value-oriented component of education in English language textbooks for secondary schools in the Republic of Kazakhstan. The main method of the study is content analysis of the ELTs, based on the theory of basic values by Sh. Schwartz. The results of the analysis showed that the component under study in the analyzed ELTs is represented across four main value categories according to Sh. Schwartz, namely: 1) Openness to Change, 2) Self-Enhancement, 3) Self-Transcendence, and 4) Conservation. The values from the Conservation category are presented most explicitly, while those from the "Self-Enhancement" category are presented most implicitly. The obtained results indicate that the materials in the ELTs are largely focused on the development of values related to social cohesion and respect for traditions, while insufficient attention is given to values associated with personal achievements and ambitions, which are important for the development of global competence. The study contributes to a deeper understanding of the implementation of the value-based component in ELT materials and emphasizes the need for a balanced representation of all value categories. The results may be useful for textbook developers, educators, and researchers working on value-based education and the formation of global competencies.

Key words: values, content analysis, EFL textbooks, secondary school

References

Borba, M. (2001). Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing. San Francisco: Jossey-Bass.

Dooley, J. and Obee, B. (2019). Excel for Kazakhstan (Grade 9) Student's Book. Express Publishing.

Ertürk, G.T. (2020). Scrutinizing values-based education in secondary grade EFL coursebooks, International Dialogues on Education Journal, 7(2), pp. 130–149. Available at: https://doi.org/10.53308/ide.v7i2.42

Feather, N.T. (1996). Values, deservingness, and attitudes toward high achievers: Research on tall poppies. In C. Seligman, J.M. Olson and M.P. Zanna (eds.) The Ontario Symposium: The Psychology of Values, Vol. 8, pp. 215–251. Mahwah, NJ: Erlbaum. Available at: https://doi.org/10.4324/9780203773857

Feng, W.D. (2019). Infusing moral education into English language teaching: An ontogenetic analysis of social values in EFL textbooks in Hong Kong, Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 40(4), pp. 458-473. Available at: https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1356806

Hill, B.V. (1991). Values Education in Australian Schools. ACER. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088898

Inglehart, R. and Wetzel, C. (2022). Cultural map – WVS wave 7 (2017–2022). World Values Survey. Available at: https://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp

Koutsakis, D. (2009). Teaching Values Toolkit. Ireland: Prim-Ed Publishing.

Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education, Journal of Moral Education, 25, pp. 93–100. Available at: https://doi.org/10.1080/0305724960250110

Mann, M. and Taylore, S. (2015). Laser B1+ for Kazakhstan (Grade 9) Student's Book. Macmillan Publishers.

Mustofa, M. and Wirza, Y. (2023). Promoting learner autonomy through EFL textbook: The textbook facilitation and the students' and teacher's perceptions', Journal on English as a Foreign Language, 13, pp. 289–313. Available at: https://www.researchgate.net/publication/369645233_Promoting_learner_autonomy_through_EFL_textbook_the_textbook_facilitation_and_the_students'_and_teacher's_perceptions

Novawan, A., Aisyiyah, S., Miqawati, A.H., Wijayanti, F. and Indrastana, N.S. (2020). Exploring the teachers' perspective on morality in an English as a foreign language pedagogy, Journal of ELT Research: The Academic Journal of Studies in English Language Teaching and Learning, 5(1), pp. 80-93. Available at: https://www.academia.edu/94592413/Exploring_the_Teachers_Perspective_on_Morality_in_an_English_as_a_Foreign_Language_Pedagogy

Rahim, H.A. and Daghigh, A.J. (2020). Locally-developed vs. global textbooks: An evaluation of cultural content in textbooks used in ELT in Malaysia, Asian Englishes, 22(3), pp. 317-331. Available at: http://dx.doi.org/10.1080/13488678.2019.1669301

Sahin, U. (2019). Values and values education as perceived by primary school teacher candidates, International Journal of Progressive Education, 15, pp. 74-90. Available at: https://ijpe.inased.org/makale/896

Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries, Advances in Experimental Social Psychology, 25(1), pp. 1-65. Available at: https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6

Schwartz, S.H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values, Online Readings in Psychology and Culture, 2(1), pp. 1–20. Available at: https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Seewann, L. and Verwiebe, R. (2020). How do people interpret the value concept? Development and evaluation of the value conceptualisation scale using a mixed method approach, Journal of Beliefs & Values, 41(4), pp.419–432. Available at: https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1707748

Tazhitova, G., Kurmanayeva, D., Sagimbayeva, J., Tussupova, G. and Ustelimova, N. (2021). Regional approach in the content of English language instruction at the university level: A case of Kazakhstan, International Journal of Society, Culture & Language, 9(2) (Themed Issue on Modern Realities of National Languages of CIS Countries), pp. 170-179. Available at: https://www.ijscl.com/article_245587.html

Tian, S. and Liao, P.F. (2016). Philosophy for children with learners of English as a foreign language, Journal of Philosophy in Schools, 3(1), pp. 40–58. Available at: https://core.ac.uk/download/pdf/233139525.pdf

Wang, J. (2022). Exploring moral values in English coursebooks for university students in China, LLT Journal, 25(2), pp. 434-446. Available at: https://doi.org/10.24071/llt.v25i2.4937

Zorba, M.G. and Nickolson, C. (2022). Social and global values in English language coursebooks. In H. Çelik and S. Çelik (eds.) Coursebook evaluation in English as a foreign language (EFL) education, pp. 217-234. Vizetek.

Pravitel'stvo Respubliki Kazakhstan (2023a). Ob utverzhdenii Kontseptsii kul'turnoi politiki Respubliki Kazakhstan na 2023–2029 gody [On the approval of the Cultural Policy Concept of the Republic of Kazakhstan for 2023–2029]. Ofitsial'nyi sait normativnykh pravovykh aktov Respubliki Kazakhstan. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000250 (Accessed: 2 February 2025). (in Russian)

Pravitel'stvo Respubliki Kazakhstan (2023b). Ob utverzhdenii Kontseptsii voenno-patrioticheskogo vospitaniya molodezhi do 2030 goda [On the approval of the Concept of Military-Patriotic Education of Youth until 2030]. Ofitsial'nyi sait normativnykh pravovykh aktov Respubliki Kazakhstan. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300001039#z126 (Accessed: 2 February 2025). (in Russian)

Seitova, M. and Narymbetov, M. (2021). Analiz uchebnykh posobii po angliiskomu yazyku s tochki zreniya 4K navykov 21 veka [Analysis of English language textbooks in terms of 21st-century 4C skills]. Vestnik KazNU. Seriya pedagogicheskaya, 69(4), pp. 93–102. Available at: https://doi.org/10.26577/JES.2021.v69.i4.09. (in Russian)

Сведения об авторах:

З.Ф. Рудик – PhD докторант кафедры английского языка и МП НАО «Кокшетауский университет им Ш. Уалиханова», ул.Абая, 76, 020001, Кокшетау, Казахстан.

Э.Ф. Герфанова – автор для корреспонденции, PhD, ассистент профессора департамента общеобразовательных дисциплин Astana IT University, Мангилик Ел., 55/11, 010000, Астана, Казахстан

Л.Е. Дальбергенова – руководитель проекта, PhD, ассоц. профессор кафедры английского языка и МП, НАО «Кокшетауский университет им Ш. Уалиханова», ул.Абая, 76, 020001, Кокшетау, Казахстан

Л.Н. Навий – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, НАО «Кокшетауский университет им Ш. Уалиханова», ул.Абая, 76, 020001, Кокшетау, Казахстан

Авторлар туралы мәлімет:

З.Ф. Рудик – PhD докторанты, Ш. Уалиханов атындағы Көкшетау университетінің ағылшын тілі және оқу әдістеме кафедрасы, Абай көшесі, 76, 020001, Көкшетау, Қазақстан.

Э.Ф. Герфанова – хат-хабар авторы, PhD, Astana IT University жалпы білім беру пәндері кафедрасының ассистент профессоры, Мәңгілік Ел, 55/11, 010000, Астана, Қазақстан.

Л.Е. Дальбергенова – жоба жетекшісі, PhD, Ш. Уалиханов атындағы Көкшетау университетінің ағылшын тілі және оқу әдістеме кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Абай көшесі, 76, 020001, Көкшетау, Қазақстан.

Л.Н. Навий – педагогика ғылымдарының кандидаты, Ш. Уалиханов атындағы Көкшетау университетінің педагогика және психология кафедрасының профессоры, Абай көшесі, 76, 020001, Көкшетау, Қазақстан.

Information about authors:

Z.F. Rudik – PhD student, Department of the English Language and Teaching Methods, Sh. Ualikhanov Kokshetau University, 76 Abay Street, 020001, Kokshetau, Kazakhstan.

E.F. Gerfanova – Corresponding author, PhD, Assistant Professor, Department of General Education Disciplines, Astana IT University, Mangilik El, 55/11, 010000, Astana, Kazakhstan.

L.E. Dalbergenova – Head of the Project, PhD, Associate Professor, Department of the English Language and Teaching Methods, Sh. Ualikhanov Kokshetau University, 76 Abay Street, 020001, Kokshetau, Kazakhstan.

L.N. Naviy – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Sh. Ualikhanov Kokshetau University, 76 Abay Street, 020001, Kokshetau, Kazakhstan.

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

IRSTI 14.35.07
Scientific article

https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-113-130

The role of leadership competencies among future teachers in improving the management of educational processes

Z.T. Kenzhebayeva[1], G.O. Mugauina[2], A.Zh. Kasabolat[3], B.A. Matayev*[4]

[1,4]Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan Pavlodar, Kazakhstan
[2]Kh. Dosmukhamedov Atyrau University, Atyrau, Kazakhstan
[3]L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

*(E-mail: [1]kenzhebayeva_zhumagul@teachers.ppu.edu.kz, [2]g.mugauina@asu.edu.kz, [3]kassabolat_azh_1@enu.kz, *[4]matayev_berik@teachers.ppu.edu.kz)*

Abstract. The article analyses the problems and prospects of leadership competences in students of pedagogical universities as a potential for effective management of educational processes. The relevance of the study is determined by the need to train teachers who are able to display leadership qualities and successfully manage educational institutions. The main theoretical approaches to leadership, including the traditional leadership theory (trait theory), the concept of situational leadership, the theory of transformational leadership, the concept of distributed leadership and the theory of ethical leadership were considered for analysis. The article also discusses the importance of pedagogical reflection as an important aspect of leadership competence.

According to the results of the survey conducted among students and teachers of pedagogical universities, the majority of respondents highlight leadership competences as the main quality of a successful teacher. Confidence, communication skills, determination, charisma, creativity and empathy are among the most important qualities. However, the level of leadership training in teacher training institutions, according to the survey participants, is assessed as average, which indicates the need to improve educational programmes. In particular, it is suggested to include active trainings aimed at developing specific leadership skills, to introduce school leadership projects, to develop cases for analysing managerial situations, to use virtual simulators to practice pedagogical management skills.

Keywords: competences, leadership, leadership competences, pedagogical management, future educators, students, teachers.

Introduction

The education system of the Republic of Kazakhstan, in modern conditions, considering the requirements of the modern labour market, forces teachers to have not only deep knowledge of their subjects, but also to possess various competences. One of such competences is the development of leadership competences. Since the labour market shows the need for decisive, hardworking and stress-resistant young specialists who possess leadership competences.

Received: 02.05.2025; Revised: 04.06.2025; Accepted: 29.06.2025; Available online: 30.06.2025

Nowadays, leadership competences, expressed in the skills and abilities to lead the team, are increasingly becoming the main requirement in the employment process of a future teacher.

Promising by nature leaders, in most cases, come to work already having leadership traits they have learnt at school and in pedagogical university. The importance of leadership is also due to the fact that the effectiveness of the management of the learning process depends largely on the teacher's ability to be able to motivate his students to gain knowledge, provide conditions for their personal growth and maintain a productive classroom environment. In addition, teacher-leaders know how to stimulate their colleagues, are able to introduce new technologies and solve problems effectively. Thus, the study of issues on the development of leadership competences in future teachers should be considered relevant and important.

Leadership qualities can be developed in the process of general professional training in pedagogical universities, since the standard positioning of the teacher as a source of knowledge is no longer essential. Since the teacher is now seen as a manager who must manage all participants in the process of teaching students or the entire educational process (education, upbringing and development).

The main problems that need to be considered on this topic are: imperfect preparation of future teachers to perform the functions of leaders in the education system; lack of clear parameters in the field of assessment of the level of development of leadership competencies in students studying in pedagogical universities; limited use of effective methods and technologies in universities, aimed at the formation of future teachers of the required leadership characteristics; underestimation by teachers themselves of the importance of leadership in the processes of management; underestimation of the importance of leadership in the management of the educational process.

The aim of the study is to identify and substantiate the key methods and approaches for the effective development of leadership competences in future teachers, as well as to determine their significance in the context of educational process management.

The object of the study is future teachers (students of pedagogical universities).

The subject of the study is the process of formation of leadership competences in future teachers.

The scientific significance of the study lies in the fact that the results of the research can contribute to the theory and practice of teacher education by providing new data on the factors that influence the development of leadership competences in future teachers.

Practical significance is that the findings and recommendations can be used to improve programmes for training future teachers, to improve the educational process and to ensure the effectiveness of management of educational processes and schools as the main educational organisations.

Literary review

Leadership appears to be a complex concept, includes the following important elements: association with the qualities of a person; the process of leading the wingmen and the result of the activity of an individual (Martinez-Mena, 2022). In relation to pedagogy, an interesting definition of leadership as a process, as a result of which the leader (one of the members of a particular group) exerts, in order to achieve the goals of the group, some special influence on other

members of the group. The definition given by G. Chemodanova, in his handbook on leadership as a process of influence on group activity should be recognised as similar (Chemodanova et al., 2022). In the definition of A. Zhukova, we note the definition of leadership, suitable for future teachers. In it, the author notes leadership as specific human actions aimed at organising and managing the activities of the group entrusted to them (Zhukova, 2022).

In the theory of pedagogy, the following components are usually defined under leadership:

– dominant position of a group member;

– a mechanism of collective interaction or group integration, which is able to unite other individuals around the leader;

– a socio-psychological system that allows an individual to emerge as a leader and determines the leader's relationship with the group (Kleimola and Leppisaari, 2022, Ronen,2020).

B. Haug considering pedagogical leadership as a resource for the development of the education system (Haug and Mork, 2021), notes that there are theories and concepts of leadership in relation to the profession of a teacher and all of them are characterised by different approaches.

D. Patraşcu and M. Pleşcan in their study, note that leadership qualities emphasise the importance of leadership qualities, noting that they can be formed in a short period of time. According to the authors, leadership qualities include important skills for educators: problem solving and decision making; stimulating one's team; effective communication and conflict management. Their main emphasis is on the fact that successful leaders are able to inspire others, define clear goals, and focus the team on achieving their goals. In addition, they point out that to remain a successful leader it is necessary to constantly engage in self-development and constantly adapt to the changing conditions of the modern world (Patraşcu and Pleşcan, 2023).

The article also considers the opinions of leading researchers on the influence of individual and social factors on the formation of leadership competences in students of pedagogical universities. In the Republic of Kazakhstan, the problem of professional competence is considered in the studies of a number of domestic scientists. Among them we can highlight the works of G.Kanaj (2021), L.E. Ķojshygulova, A.Kisamedenova (2020), R.M.Ajtzhanova, M.A. ZHumabaj (2021) as well as A.P. Seiteshev, K.S. Uspanov, S.T. Taubaeva and other researchers. Their works analyse in detail the aspects of formation of professional-pedagogical competence, relevant for the education system of Kazakhstan.

G.J. Menlibekova in her research reveals the peculiarities of cognitive and competence-based approaches in education. From her point of view, these approaches allow us to consider competences as a set of capabilities and knowledge that an individual potentially possesses, while competence reflects the degree of effectiveness of application of this knowledge and skills in practical activities (Menlibekova, 2023)

Kazakhstani scientists in recent years have paid special attention to the philosophy of student-centred learning, considering it as a key concept in modern pedagogy. G.J. Menlibekova notes that the essence of student-centred learning is the actualisation of students' learning experience, which requires teachers to constantly reflectively analyse their teaching methods, considering the continuous renewal of the higher and secondary education system. Also emphasises that student-centred learning, being a pedagogical process, in the conditions of dynamically changing environment and interaction between the individual, society and the state, should create the necessary educational conditions to prepare future specialists for the development of social project competencies. This, in turn, contributes to the formation of such important qualities in students as independence, creativity and responsibility, which are fundamental in the process

of their professional development in higher education (Menlibekova, 2023c).

At the same time, according to G. Sarzhanova and D. Dzholdanova students' motivation for leadership training is significantly influenced by their degree of learnability, which reflects the ability to perceive new knowledge and skills in the field of leadership and management (Sarzhanova and Dzholdanova, 2021). In this context, their research emphasises the importance of creating such conditions in the educational environment that would promote the development of students' interest in mastering leadership skills and showing initiative.

N. Vydolob considering the issues of leadership from the point of view of psychology, highlights the significance of the concept of zones of proximal development, which emphasises the importance of support and mentoring in the process of leadership training (Vydolob and Hreilikh, 2022). According to N. Vydolob students can achieve better results in the formation of leadership competencies provided that they work in co-operation with more experienced mentors, which contributes to a more effective mastery of leadership roles and tasks.

S. Romanyuk and I. Rusnak also consider leadership in the educational environment, noting the importance of students' general orientation and the level of development of other group members for success in the process of leadership competence formation (Romanyuk et al., 2022). They point out that students' ability to display leadership qualities and skills depends not only on their personal aspirations and knowledge, but also on the degree of readiness and maturity of their environment. If a group has a high level of motivation and focus on achieving joint goals, it creates more favourable conditions for the development of leadership competencies in its individual participants. It is important to note the works of other researchers on the general topic of leadership development in future teachers. Theoretical bases revealing problems concerning the development of leadership qualities in students of pedagogical university, as M. Voinea, notes, that the peculiarities of leadership qualities development in students of pedagogical university depend primarily on the peculiarities of student age (Voinea, 2019). And the main leadership qualities for students of pedagogical universities are defined as: general professional, creative, moral and communicative.

For the development of leadership qualities in future teachers, as noted by A. Corres, it is necessary to use two ways: comprehension of one's own uniqueness and constant work on oneself. In order to do this, it is necessary to overcome internal barriers and apply all one's potential (Corres, 2020). The ability to comprehend one's own uniqueness and overcome internal barriers allows students to discover their leadership potential and apply it in their professional activities. These aspects of self-development form the basis for further deepening in leadership practices and create conditions for sustainable growth in the pedagogical environment.

As I.S. Konokpaeva notes, an important condition for the development of leadership competences of a new-generation teacher should be considered the very process of professional learning in higher education (Konokpaeva, 2021). Since indeed the process of learning in a teacher training university should be aimed not only at the transfer of professional knowledge, but also at the development of practical competences necessary for the formation of effective pedagogical leadership.

According to O.V. Galustyan, S.S. Gamisonius, in order to develop leadership competences in future teachers it is important to carry out some transformations in the field of modern education. In this case, many see the most possible practices as combining leadership with mentoring, as well as through a system of more active training of teaching staff (Galustyan and Gamisonius, 2023).

N.T. Ualieva, A.H. Nurpeisova, A.J. Zhunusova and A.M. Kuzembaeva offer a model for the development of leadership qualities of future teachers. According to their model, a modern student should not only possess the necessary knowledge, but also strive for success in the upcoming professional activity. It is important to teach students to make decisions independently using a creative approach, which will increase their intellectual and professional level (Ualieva et al., 2021)

The application of this model in pedagogy is aimed at achieving the following results: a) formation of self-value, b) providing professional conditioning of educational content in the future activity of a teacher, and c) orientation of students' professional training to the development of leadership behavior (Zhumasheva, 2019).

G. Messmann, holds a similar opinion, considering leadership an important indicator of successful professional activity of a future teacher (Messmann, 2021). She, revealing the peculiarities of leadership qualities of preschool teachers, emphasises that a teacher-leader needs to constantly work on himself. In this context, the author offers a model of an individual self-development programme focused on the formation of leadership in future teachers.

The formation of a teacher-leader in the conditions of modern modernisation of the educational system is of particular importance. It is the teachers with leadership qualities who can become a key strategic resource in the implementation of significant transformations aimed at improving the educational sphere, including teacher education.

Methods

Literature analysis, which aims to study the scientific literature to establish the importance of the theory and practice of leadership competences in the pedagogical process;

– questionnaire survey of teachers, students and school teachers, in separate focus groups, in order to identify important leadership competences in future teachers;

– testing according to the method ‘Leader’ in order to assess the ability of future teachers to be a leader and the method ‘Leadership Effectiveness’ (R.S. Nemov) to assess the potential effectiveness of future teachers' practical activity in the role of a leader;

– methods of statistical and analytical analysis were used to analyse the collected data.

Questionnaire survey was conducted to identify the most important leadership competences required by future teachers. For this purpose, questionnaires were developed, considering the specifics of each focus group (target audience): teachers, students and school teachers.

The questions for teachers of the pedagogical university are:

1. What leadership qualities do you consider the most important for successful fulfilment of professional duties of a future teacher?

2. How do you think these qualities should be developed in future teachers?

3. How important are distributed leadership skills in the work of a modern teacher?

4. What leadership style do you think is the most effective in the educational environment?

5. What, according to your observations, prevents teacher education students from developing the necessary leadership competences?

Questions for teacher education students

1. assess the degree of importance of the following leadership competencies for you in your future professional life:

2. To what extent do you feel ready to fulfil the role of a leader in a teaching team?

3. What difficulties, in your opinion, may arise in realising a leadership position in school?

4. In what ways would you like to develop your leadership skills?

5. Do you have the desire and ambition to engage in scholarly activity in the field of educational research?

Questions for school teachers

1. Name the three most important leadership qualities that you think a modern teacher should possess.

2. What challenges do you face in fulfilling leadership roles in the classroom?

3. Do you need additional support to develop your leadership competencies? If so, in what way?

4. Is the leadership training in pedagogy delivered in a pedagogical university;

5. Your suggestions for training future teachers in the theory and practice of leadership at the university

Results and Discussion

From the point of view of leadership, various scientific theories and methodological concepts are applied in relation to teachers, which allow us to understand how best teachers can fulfil their professional functions. It should be considered that the profession of a teacher assumes that a person has some characteristics of a leader, which he/she needs in order to effectively and efficiently manage all the students of the class, to encourage students to act and to create a favourable environment in the learning process.

The most important theories and concepts regarding the teacher leader are reflected by us in Figure 1.

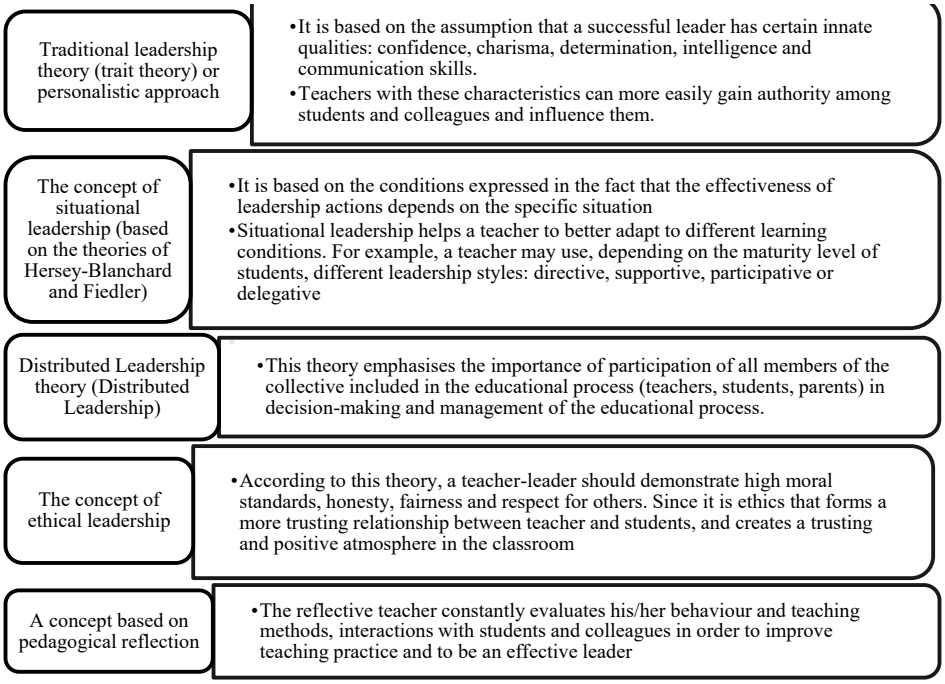


Figure 1. Theories and concepts regarding the pedagogue leader

The results of the questionnaire survey, which was conducted in order to identify the most important leadership competences needed by future teachers and to establish the level of their preparation in the pedagogical university, are reflected in Tables 1, 2, 3.

Table 1. Results of the response of teachers of a teacher training university

Questions	Answers
1	1. Confidence - 70% 2. Communication - 80% 3. Organisational skills - 70%
2	Practical training at school (70%), Professional development courses (20%), Self-education (2-%), Case discussions (40%), Project work (30%), Role-playing (20%), Soft skills training (50%)
3	Very important - 60% Of medium importance - 40% Not important - 0%
4	Directive - 20%, Supportive: 30%, Participatory - 20%, Delegating - 10%, Transformational - 20%
5	Lack of practice: 40%, Lack of motivation: 30%, Fear of responsibility: 20%, Low self-esteem: 10%

University teachers consider confidence, communication and organizational skills to be key leadership qualities. The main methods of leadership skills development are school practice, soft skills trainings and project work. The vast majority of respondents recognize the high value of distributed leadership skills in modern education. Supportive leadership style is recognized as the most demanded leadership style, followed by directive and participative styles. Lack of practice, lack of motivation and fear of responsibility are named as the main obstacles to the development of leadership competencies in students. Project activities, internships and student councils are most often used to develop leadership skills. The majority of faculty rarely encounter student resistance when implementing leadership development activities. The main assessment of the effectiveness of leadership competencies is carried out by observing students' behavior. Most of the respondents rate the support of university administration as medium to high importance. Among the techniques used, digital platforms, interactive classes and coaching for the development of leadership competencies stand out.

Table 2. Results of the response of students of the pedagogical university

Questions	Answers
1	Charisma - 80%, Confidence - 90% Communication skills - 70%, Empathy - 60%, Decisiveness - 80%, Self-development skills - 70%, Time management skills - 50%, Organisational skills - 60%, Adaptability - 70%, Creativity - 80%
2	Completely ready - 30%, Feeling unsure - 40%, Need more experience - 20%, Not at all ready - 10%

3	Conflicts with students - 40 per cent, Discipline problems - 50 per cent, Distrust from colleagues - 30 per cent, Difficulties in time management - 40 per cent
4	Participation in student projects - 50%, Attendance at trainings - 60%, Lectures and seminars - 40%, Individual consultations - 30%, Internships in schools - 70%, Development of own programmes - 50%|
5	High - 20 per cent, Medium - 50 per cent and Low - 30 per cent

Students highly value leadership qualities such as charisma, confidence, empathy, and creativity. About half of students feel insecure as potential class leaders, feeling the need for more experience. Conflicts with students, discipline issues, and time management difficulties are key challenges. The highest preference is for activities such as practicing in schools, participating in student projects, and attending trainings. More than half of the students assessed their level of leadership competencies as average, one third indicated a low level. Only a small share of students are engaged in independent work on leadership development outside the university. Despite the equivalence of experience in leading a project or event, half of the students have never taken on such responsibility. Fear of failure and lack of support are considered to be the main factors preventing the free exercise of leadership skills. An effective teacher-leader is characterized by creativity, effective classroom management and innovativeness of ideas. The absolute majority of students support the inclusion of leadership studies in the compulsory program of the Faculty of Education.

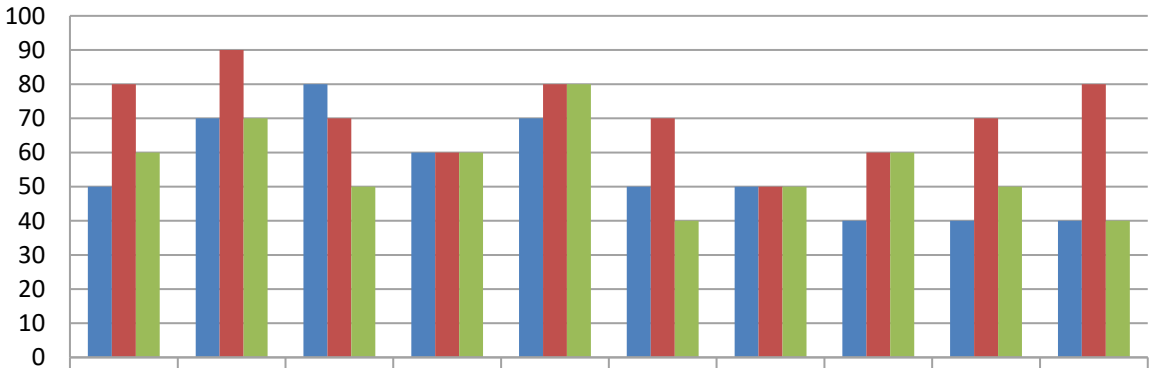
Table 3. Results of teachers' response

Questions	Answers
1	Charisma - 60%, Confidence - 70%, Communication skills - 50%, Empathy - 60%, Decisiveness - 80%, Self-development ability - 40%, Time management skills - 50%, Organisational skills - 60%, Adaptability - 50%, Creativity - 40%:
2	Completely ready - 30%, Feeling unsure - 40%, Need more experience - 20%, Not at all ready - 10%
3	Time deficit - 60%, Disobedience of students - 60%, Need to handle conflicts - 40%, Lack of recognition from administration - 50%, High stress level - 60%|
4	Required - 80%; not required - 20%. Additional courses - 50%; Professional development - 40%; Consultation with experts - 30%; Sharing experience with colleagues - 60%; Material support - 20% | |
5	High 40%, Medium 50% and Low 10%

Teachers emphasize communication, authority and charisma as the most important leadership qualities for successful teaching. The main obstacles in the implementation of leadership functions are students' discipline, stress resistance and lack of time. Almost three quarters of teachers believe that the available leadership training at the university is not enough, citing the need for additional courses and regular trainings. They see the greatest benefit in the increase in the number of practical tasks, feedback from experienced teachers and the use of interactive

learning formats. Approximately two thirds of teachers come across examples of successful leadership among their colleagues. A significant proportion of respondents are convinced that participation in school events has a positive impact on the development of personal leadership skills. Seminars, online courses and specialized literature are mentioned as useful tools for developing leadership competencies. Predominantly, pupils' success in leadership development is suggested to be assessed by observation, less frequently by testing and projects. The main reason for insufficient development of leadership skills among schoolchildren is seen in the absence of a positive role model and low interest of parents.

The basic qualities of leadership are shown in Figure 2. And the level of higher education is shown in Figure 3.

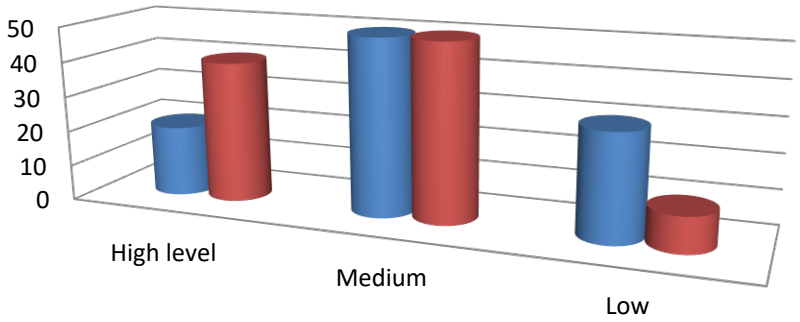


	Charismatic	Confidence	Communication skills	Empathy	Determination	Ability for self-development	Time management skills	Organisational skills	Adaptability	Creativity
Lectuters	50	70	80	60	70	50	50	40	40	40
Students	80	90	70	60	80	70	50	60	70	80
Teachers	60	70	50	60	80	40	50	60	50	40

Figure 2. Comparative characteristics of the most important leadership competences needed by future teachers

Teachers noted in more: Confidence - 70% Communication - 80% Organisational skills - 70%. Pupils choose most often confidence, charisma, determination and creativity. To a lesser extent, time management skills. Teachers mostly identify leadership skills such as decisiveness 80% and confidence 70%. Self-development ability and creativity (40% each) are the least.

Readiness for the role of a leader among students varies from full readiness to uncertainty (as only 30% are ready, 60% are uncertain and need additional experience, and 10% are not ready at all).



	High level	Medium	Low
Students	20	50	30
Teachers	40	50	10

Figure 3. Comparative characteristic of the indicator on the level of preparation of future teachers for leadership in higher education institution

Half of pupils define the average level of preparation for leadership in higher education (50%), 20% as the highest and 30% as low. Half of teachers also define the average level of preparation, but the highest level is given by 40%, while the low level is given by only 10%.

The results of testing according to the 'Leader' methodology are shown in Table 4.

Table 4. Assessment of students' ability to be leaders

Level of severity	%
Strongly pronounced (36-50 points)	33
Moderately pronounced (up to 25 points)	57
Weakly pronounced (up to 25 points)	10

The test results show the distribution that more than half of the students (57%) have an average level of expression of these qualities, which indicates the presence of basic skills and potential for the development of leadership abilities. Slightly more than a third of students (33%) show a strongly expressed inclination to leadership, which indicates a high level of readiness to make responsible decisions and manage a team. A small part of students (10%) have weakly expressed leadership qualities, which may indicate the need for their development.

The results of testing according to the method 'Leadership Effectiveness' are shown in Table 5.

Table 5. Assessment of students' potential leadership effectiveness

Level of severity	%
Strongly effective (30-40)	17
Moderately effective (11-29)	53
Weakly effective (10 or less)	20

The largest number of students identified as moderately effective (53%), indicating that they have only the basic skills for effective leadership. 30% of students rated high, indicating that they have strong leadership skills that can be used for effective leadership. Only 27% of students were rated low, indicating that they need to develop their leadership skills.

Conclusion

According to the results of the questionnaire it was found that teachers of pedagogical university consider the most important qualities of leadership to be: confidence, communication and organisational skills. They identified the main ways of leadership development as: practice at school and professional development courses. The majority of teachers consider distributed leadership skills to be very important. Supportive and participative leadership styles were also identified as important. The main difficulties in the development of leadership competences in future teachers, according to teachers, are lack of time and lack of motivation.

Students define the most important leadership qualities for themselves: confidence, charisma, determination and creativity. According to students, the main difficulties in realising leadership position will depend on conflicts with students. The main ways of leadership development are considered to be practice in schools and leadership development with the help of special trainings. The level of leadership training at the university is assessed as average.

According to teachers, the following characteristics of their leadership are recognised as important: decisiveness and confidence. The main problems in performing leadership functions are time deficit, high level of stress and disobedience of pupils. A high level of additional support for leadership development is recognised. The process of leadership training at a teacher training college is assessed as average.

In the course of comparative analysis, it was found out that all surveyed groups highlighted confidence as a key quality for successful performance of professional duties as a teacher leader. Teachers of the pedagogical university put the main emphasis on the fact that future teachers need more practice in school to develop leadership competences. Students point out the need for more practice and other forms of leadership development. Teachers point out the need for support of future teachers by teachers and university administration.

The obtained results allow us to identify the most important leadership competences of future teachers: confidence; communication skills; decisiveness; charisma; creativity and empathy. The level of leadership training at the pedagogical university can be assessed, in the opinion of both students and teachers, as average and requiring its development. At the same time, it is important to note that teachers of pedagogical university point out the need for more in-depth practical training of students through courses and practice.

The results of testing on the methodology 'Leader' and 'Leadership Effectiveness' indicate that future teachers, in their majority need to improve leadership skills and leadership effectiveness.

Based on the obtained results, we recommend for the formation of leadership competences in future teachers: active leadership trainings; involvement of students in volunteering and/or in the assets of the university; introduction of elective disciplines such as pedagogical skills, classroom management and conflict management, etc.; virtual simulators, imitating the activities of teachers in the school environment; and others.

Contribution of the authors

Kenzhebayeva Zh.T. – focused on the study of the relevance of leadership competences for the management of educational institutions. She analysed key theoretical approaches to leadership, such as traditional leadership theory, situational and transformational leadership, distributed and ethical leadership. Her contribution lies in justifying the need to prepare educational leaders who will be able to adapt to change and innovate in the educational environment.

Mugauina G.O. – conducted an empirical study by organising a survey among students and teachers of pedagogical universities to identify significant leadership qualities. Her work included analysing the respondents who identified confidence, communication skills, decisiveness, charisma, creativity and empathy as key leadership competencies for successful teaching. She also analysed the current level of students' leadership training, noting that the level was generally rated as average.

Kasabolat A.Zh. – focused on the development of proposals to improve the educational programmes of teacher training institutions. She suggested to include active trainings on development of specific leadership skills, school leadership projects, case assignments for analysis of managerial situations and use of virtual simulators for practice of pedagogical management. This contribution aims to create more practice-oriented programmes that will allow future educators to practice the necessary leadership skills in a safe learning environment.

Matayev B.A. – contributed to the development of recommendations for the introduction of specialised courses such as time management and pedagogical design courses. These courses are aimed at developing strategic thinking, time management skills, and designing educational processes, which contributes to the formation of comprehensive leadership skills in future teachers. The author also suggested practical assignments oriented to the development of reflection and strategic thinking.

References

Chemodanova, G., Olkova, I.R, Gumel, E., Volchkova, N., & Spulber, D. (2022). Formation of Future Teachers' Leadership Competence at a Higher Education Institution, Geopolitical, Social Security and Freedom Journal, 5, pp. 78-92. https://doi.org/10.2478/gssfj-2022-0015.

Corres, A., Rieckmann, M., Espasa, A., & Ruiz-Mallen, I. (2020). Educator Competences in Sustainability Education: A Systematic Review of Frameworks, Sustainability, 12(23), pp. 1-24.https://doi.org/10.3390/su12239858.

Haug, B., & Mork, S. (2021). 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, 100, pp. 103286. https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103286.

Kleimola, R., & Leppisaari, I. (2022). Learning analytics to develop future competences in higher education: a case study, International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19, pp. 1-25. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00318-w.

Martinez-Mena, M., Rivera-Gutierrez, E., & Higuera-Zimbron, A. (2022). Leadership development in initial teacher training, Revista de Pedagogia Critica, 15(6), pp. 10-18. https://doi.org/10.35429/jcp.2022.15.6.10.18.

Messmann, G., Evers, A., & Kreijns, K. (2021). The role of basic psychological needs satisfaction in the relationship between transformational leadership and innovative work behavior, Human Resource Development Quarterly, 33, pp. 29–45. https://doi.org/10.1002/HRDQ.21451.

Patraşcu, D., & Pleşcan, M. (2023). The necessity of forming leaders and developing leadership competences within the motivating management, Univers Pedagogic, 2(78), pp. 68-72. https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.11.

Romanyuk, S., Rusnak, I., Dolynskiy, I., Maftyn, L., & Onyshkiv, Z. (2022). Competence-Based Readiness of Future Teachers to Professional Activity in Educational Institutions, Journal of Curriculum and Teaching, 2(11), pp. 42-55. https://doi.org/10.5430/jct.v11n2p42.

Ronen, I. (2020). Action research as a methodology for professional development in leading an educational process, Studies in Educational Evaluation, 64, pp. 100826. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100826.

Sarzhanova, G., Dzholdanova, D., & Uteubaeva, E. (2021). Acmeological competence as a factor of a future teacher's leadership development. Bulletin of the Karaganda University, Pedagogy series, 2(102), pp. 84-89. https://doi.org/10.31489/2021ped2/84-89.

Voinea, M., (2019). The Development of Future Competences – A Challenge for the Educational System, Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 4(11), pp. 328-336. https://doi.org/10.18662/rrem/193.

Vydolob, N., & Hreilikh, O. (2022). Formation of professional competence in future teachers, Bulletin of Alfred Nobel University Series Pedagogy and Psychology, 1(23), pp. 121-129. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-1-23-15.

Zhukova, A., (2022). Modern concepts and approaches to the formation of leadership competence in the institutions of professional prehigher education, Visnyk of the Lviv University. Series Pedagogics, 36, pp. 78–84. https://doi.org/10.30970/vpe.2022.36.11554.

Айтжанова, Р.М., Жұмабай, М.А., (2021). Формирование лидерских качеств у студентов в процессе обучения, Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология, 66, с. 35–40. https://doi.org/10.51889/2021-1.1728-7847.06.

Галустян, О.В., Гамисония С.С. (2023) Проблема наставничества и лидерства в профессиональной подготовке современных педагогов, Известия Воронежского государственного педагогического университета, 3(300), с. 55–58. Available at: http://izvestia.vspu.ac.ru/content/izvestia_2023_v300_N3/55-58.pdf (Accessed: 02 February 2025).

Жұмашева, Т.С. (2019) Лидерские качества будущих воспитателей и их взаимосвязь с вопросами саморазвития, Вестник Казахского национального женского педагогического университета, 3, с. 241–246. Available at: https://vestnik.kazmkpu.kz/jour/article/view/309 (Accessed: 02 February 2025).

Канай, Г. (2021) Профессионализм и лидерство учителей: развитие лидерства учителей в четырёх школах Казахстана, Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки», 66, с. 42–55. https://doi.org/10.26577/JES.2021.v66.i1.05

Конокпаева, И.С. (2021) Наставничество как условие формирования лидерских компетенций в процессе профессионального становления специалиста в образовательном учреждении, Молодой ученый, 4(346), с. 172–173. Available at: https://moluch.ru/archive/346/77929/ (Accessed: 02 February 2025).

Қойшығұлова, Л.Е., Кисамеденова, А. (2020) Психолого-педагогические особенности формирования лидерских качеств у будущих педагогов-психологов, Вестник КазНПУ имени Абая.

Серия: Педагогические науки, 1(64), с. 147–151. https://doi.org/10.51889/2020-1.1728-5496.26

Менлибекова, Г.Ж. (2023) Когнитивный подход в образовании, Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія, 2, с. 67–70. Available at: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/59645/1/ser_1_%E2%84%96%202._067%E2%80%93070.pdf (Accessed: 02 February 2025).

Уалиева, Н.Т., Нурпеисова, А.Х., Жунусова, А.Ж., Кузембаева, А.М. (2021) Модель развития лидерских качеств будущих педагогов как средства успешной профессиональной деятельности, Вестник СКУ имени М. Козыбаева, 3(52), с. 32–40. https://doi.org/10.54596/2309-6977-2021-3-32-40

Ж.Т. Кенжебаева[1], Г.О. Мугауина[2], А.Ж. Касаболат[3], Б.А. Матаев*[4]

[1,4]Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан

[2]Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Атырау, Қазақстан

[3]Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

Білім беру процестерін басқаруды жетілдірудегі болашақ мұғалімдердің көшбасшылық құзыреттіліктерінің рөлі

Аңдатпа. Мақалада білім беру процестерін тиімді басқарудың әлеуеті ретінде педагогикалық университеттер студенттерінің көшбасшылық құзыреттіліктері мәселелері мен перспективалары талданады. Зерттеудің өзектілігі көшбасшылық қасиеттерді көрсете алатын және білім беру мекемелерін сәтті басқара алатын мұғалімдерді даярлау қажеттілігімен анықталады. Талдау үшін көшбасшылықтың негізгі теориялық тәсілдері, соның ішінде дәстүрлі Көшбасшылық теориясы (қасиеттер теориясы), ситуациялық көшбасшылық тұжырымдамасы, трансформациялық Көшбасшылық теориясы, бөлінген көшбасшылық тұжырымдамасы және этикалық Көшбасшылық теориясы қарастырылды. Мақалада сонымен қатар көшбасшылық құзыреттілігтін маңызды аспектісі ретінде педагогикалық рефлексияның маңызы талқыланады.

Педагогикалық жоғары оқу орындарының студенттері мен оқытушылары арасында жүргізілген сауалнама нәтижелеріне сәйкес, респонденттердің көпшілігі табысты педагогтың негізгі сапасы ретінде көшбасшылық құзыреттіліктерді бөледі. Ең маңызды қасиеттердің бірі – өзіне деген сенімділік, қарым-қатынас, берілгендік, харизма, шығармашылық және эмпатия. Алайда, сауалнамаға қатысушылардың пікірінше, педагогикалық жоғары оқу орындарында көшбасшыларды даярлау деңгейі орта деңгей ретінде бағаланады, бұл білім беру бағдарламаларын жетілдіру қажеттілігін көрсетеді. Атап айтқанда, нақты көшбасшылық қасиеттерді дамытуға бағытталған белсенді тренингтерді қосу, мектепте көшбасшылық бойынша жобаларды енгізу, басқару жағдайларын талдау үшін кейстер әзірлеу, педагогикалық менеджмент дағдыларын пысықтау үшін виртуалды тренажерлерді пайдалану ұсынылады.

Түйін сөздер: құзыреттілік, көшбасшылық, көшбасшылық құзыреттілік, педагогикалық менеджмент, болашақ педагогтар, студенттер, мұғалімдер.

Ж.Т. Кенжебаева[1], Г.О. Мугауина[2], А.Ж. Касаболат[3], Б.А. Матаев*[4]

[1,4]Павлодарский педагогический университет имени Ә. Марғұлан, Павлодар, Казахстан

[2]Атырауский университет имени Х. Досмұхамедова, Атырау, Казахстан

[3]Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана Казахстан

Роль лидерских компетенций у будущих педагогов в совершенствовании управления образовательными процессами

Аннотация. В статье анализируются проблемы и перспективы лидерских компетенций у студентов педагогических вузов как потенциала для эффективного управления образовательными процессами. Актуальность исследования определяется необходимостью подготовки педагогов, способных проявлять лидерские качества и успешно управлять образовательными учреждениями. Для анализа были рассмотрены основные теоретические подходы к лидерству, в том числе традиционная теория лидерства (теория черт), концепция ситуационного лидерства, теория трансформационного лидерства, концепция распределенного лидерства и теория этического лидерства. В статье также обсуждается значение педагогической рефлексии как важного аспекта лидерской компетентности.

Согласно результатам опроса, проведенного среди студентов и преподавателей педагогических вузов, большинство респондентов выделяют лидерские компетенции в качестве основного качества успешного педагога. Среди наиболее важных качеств – уверенность в себе, коммуникабельность, целеустремленность, харизма, креативность и эмпатия. Однако уровень подготовки лидеров в педагогических вузах, по мнению участников опроса, оценивается как средний, что свидетельствует о необходимости совершенствования образовательных программ. В частности, предлагается включить активные тренинги, направленные на развитие конкретных лидерских качеств, ввести проекты по лидерству в школе, разработать кейсы для анализа управленческих ситуаций, использовать виртуальные тренажеры для отработки навыков педагогического менеджмента.

Ключевые слова: компетенции, лидерство, лидерские компетенции, педагогический менеджмент, будущие педагоги, студенты, учителя.

References

Chemodanova, G., Olkova, I., Gumel, E., Volchkova, N., & Spulber, D. (2022). Formation of Future Teachers' Leadership Competence at a Higher Education Institution, Geopolitical, Social Security and Freedom Journal, 5, pp. 78-92. https://doi.org/10.2478/gssfj-2022-0015.

Corres, A., Rieckmann, M., Espasa, A., & Ruiz-Mallen, I. (2020). Educator Competences in Sustainability Education: A Systematic Review of Frameworks, Sustainability, 12(23), pp. 1-24.https://doi.org/10.3390/su12239858.

Haug, B., & Mork, S. (2021). 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, 100, pp. 103286. https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103286.

Kleimola, R., & Leppisaari, I. (2022). Learning analytics to develop future competences in higher education: a case study, International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19, pp. 1-25. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00318-w.

Martinez-Mena, M., Rivera-Gutierrez, E., & Higuera-Zimbron, A. (2022). Leadership development in initial teacher training, Revista de Pedagogia Critica, 15(6), pp. 10-18. https://doi.org/10.35429/jcp.2022.15.6.10.18.

Messmann, G., Evers, A., & Kreijns, K. (2021). The role of basic psychological needs satisfaction in the relationship between transformational leadership and innovative work behavior, Human Resource Development Quarterly, 33, pp. 29–45. https://doi.org/10.1002/HRDQ.21451.

Patraşcu, D., & Pleşcan, M. (2023). The necessity of forming leaders and developing leadership competences within the motivating management, Univers Pedagogic, 2(78), pp. 68-72. https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.11.

Romanyuk, S., Rusnak, I., Dolynskiy, I., Maftyn, L., & Onyshkiv, Z. (2022). Competence-Based Readiness of Future Teachers to Professional Activity in Educational Institutions, Journal of Curriculum and Teaching, 2(11), pp. 42-55. https://doi.org/10.5430/jct.v11n2p42.

Ronen, I. (2020). Action research as a methodology for professional development in leading an educational process, Studies in Educational Evaluation, 64, pp. 100826. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100826.

Sarzhanova, G., Dzholdanova, D., & Uteubaeva, E. (2021). Acmeological competence as a factor of a future teacher's leadership development. Bulletin of the Karaganda University, Pedagogy series, 2(102), pp. 84-89. https://doi.org/10.31489/2021ped2/84-89.

Voinea, M., (2019). The Development of Future Competences – A Challenge for the Educational System, Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 4(11), pp. 328-336. https://doi.org/10.18662/rrem/193.

Vydolob, N., & Hreilikh, O. (2022). Formation of professional competence in future teachers, Bulletin of Alfred Nobel University Series Pedagogy and Psychology, 1(23), pp. 121-129. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-1-23-15.

Zhukova, A., (2022). Modern concepts and approaches to the formation of leadership competence in the institutions of professional prehigher education, Visnyk of the Lviv University. Series Pedagogics, 36, pp. 78–84. https://doi.org/10.30970/vpe.2022.36.11554.

Aitzhanova, R.M., Zhumabai, M.A. (2021) 'Formirovanie liderskikh kachestv u studentov v protsesse obucheniya' [Formation of leadership qualities among students in the learning process], Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psikhologiya, 66, pp. 35–40. https://doi.org/10.51889/2021-1.1728-7847.06. (in Russian)

Galustyan, O.V., Gamisoniya, S.S. (2023) 'Problema nastavnichestva i liderstva v professional'noj podgotovke sovremennykh pedagogov' [The problem of mentoring and leadership in the professional training of modern teachers], Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 3(300), pp. 55–58. Available at: http://izvestia.vspu.ac.ru/content/izvestia_2023_v300_N3/55-58.pdf (Accessed: 02 February 2025). (in Russian)

Zhumasheva, T.S. (2019) 'Liderskie kachestva budushchikh vospitatelej i ikh vzaimosvyaz' s voprosami samorazvitiya' [Leadership qualities of future educators and their relationship with issues of self-development], Vestnik Kazakhskogo natsional'nogo zhenskogo pedagogicheskogo universiteta, 3, pp. 241–246. Available at: https://vestnik.kazmkpu.kz/jour/article/view/309 (Accessed: 02 February 2025). (in Russian)

Kanai, G. (2021) 'Professionalizm i liderstvo uchitelej: razvitie liderstva uchitelej v chetyryokh shkolakh Kazakhstana' [Teacher professionalism and leadership: developing teacher leadership in four

schools in Kazakhstan], Vestnik KazNU. Seriya «Pedagogicheskie nauki», 66, pp. 42–55. https://doi.org/10.26577/JES.2021.v66.i1.05. (in Russian)

Konokpaeva, I.S. (2021) 'Nastavnichestvo kak uslovie formirovaniya liderskikh kompetentsij v protsesse professional'nogo stanovleniya spetsialista v obrazovatel'nom uchrezhdenii' [Mentorship as a condition for the formation of leadership competencies in the professional development of a specialist in an educational institution], Molodoj uchyonyj, 4(346), pp. 172–173. Available at: https://moluch.ru/archive/346/77929/ (Accessed: 02 February 2025). (in Russian)

Koishyghulova, L.E., Kisamedenova, A. (2020) 'Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti formirovaniya liderskikh kachestv u budushchikh pedagogov-psikhologov' [Psycho-pedagogical features of the formation of leadership qualities among future educational psychologists], Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Pedagogicheskie nauki, 1(64), pp. 147–151. https://doi.org/10.51889/2020-1.1728-5496.26. (in Russian)

Menlibekova, G.Zh. (2023) 'Kognitivnyj podkhod v obrazovanii' [Cognitive approach in education], Ves. BDPU. Ser. 1, Pedagogika. Psikhologiya. Filalogiya, 2, pp. 67–70. Available at: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/59645/1/ser_1_%E2%84%96%202._067%E2%80%93070.pdf (Accessed: 02 February 2025). (in Russian)

Ualieva, N.T., Nurpeisova, A.Kh., Zhunusova, A.Zh., Kuzembaeva, A.M. (2021) 'Model' razvitiya liderskikh kachestv budushchikh pedagogov kak sredstva uspeshnoj professional'noj deyatel'nosti' [Model of developing leadership qualities in future teachers as a means of successful professional activity], Vestnik SKU imeni M. Kozybaeva, 3(52), pp. 32–40. https://doi.org/10.54596/2309-6977-2021-3-32-40. (in Russian)

Information about the authors:

***Kenzhebayeva Zh.T.* –** doctoral student, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Olzhabai batyr 60, 140002, Pavlodar, Kazakhstan.

***Mugauina G.O.* –** PhD, associate professor, Kh. Dosmukhamedov Atyrau University, Studencheskiy Prospekt 1, 060001, Atyrau, Kazakhstan.

***Kasabolat A.Zh* –** PhD, Senior Lecturer, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazhymukan 13, 010000, Astana, Kazakhstan.

Matayev B.A. – corresponding author, PhD, Associate Professor, Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, Olzhabai batyr 60, 140002, Pavlodar, Kazakhstan.

Авторлар туралы мәлеметтер:

***Кенжебаева Ж.Т.* –** докторанты, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар Педагогикалық университеті, Олжабай батыр 60, 140002, Павлодар, Қазақстан.

Мугауина Г.О. – PhD, қауыдастырылған профессор м.а., Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Студенттік проспект 1, 060001, Атырау, Қазақстан.

***Қасаболат А.Ж.* –** PhD, аға оқытушы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қажымұкан 13, 010000, Астана, Қазақстан

Матаев Б.А. **–** хат-хабар авторы, PhD, қаумдастырылған профессоры, Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Олжабай батыр 60, 140002, Павлодар, Қазақстан.

Сведение об авторах:

Кенжебаева Ж.Т. **–** докторант, Павлодарский Педагогический университет имени Әлкей Марғұлана, Олжабай батыр 60, 140002, Павлодар, Казахстан.

Мугауина Г.О. – PhD, ассоциированный профессор, Атырауский университет имени Х.Досмұхамедова, Студентческий проспект 1, 060001, Атырау, Казахстан.

Касаболат А.Ж. **–** PhD, старший преподаватель, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Қажымұкан 13, 010000, Астана Казахстан

Матаев Б.А. **–** автор для корреспонденции, PhD, ассоциированный профессор, Павлодарский педагогический университет им. Ә. Марғұлан, Олжабай батыр 60, 140002, Павлодар, Казахстан.

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

ҒТАМР 14.07.09
Ғылыми мақала

https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-131-144

Өзбекәлі Жәнібектің азаматтық, саяси және рухани өнегесін оқытудың мақсаты, міндеттері мен әдістемесі

Қ.С. Каримов*[1], Б.Р. Найманбаев[2]

[1]Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан қ., Қазақстан
[2]Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан

*(E-mail: *[1]karimov_kasymkhan@mail.ru, [2]naimanbaev_b@mail.ru)*

Аңдатпа. Өзбекәлі Жәнібек қазақ халқының тарихындағы аса көрнекті тұлғалардың бірі, қоғам қайраткері, ғалым және руханияттың жарқын өкілі. Бұл мақалада оның азаматтық ұстанымдары, саяси көзқарастары мен рухани құндылықтары талданып, оларды білім беру саласында оқытудың тиімді әдістері қарастырылады. Бұл ғылыми мақаланың негізгі мақсаты – Өзбекәлі Жәнібек тағылымы арқылы жас ұрпақтың патриоттық, саяси және мәдени санасын қалыптастыру. Бұл жұмыста тарихи деректер мен ғылыми талдауларға сүйене отырып, оның еңбектерін оқытудың әдістемелік негіздері ұсынылады. Әдіснамалық бөлімде мазмұнды талдау, салыстырмалы зерттеу және педагогикалық әдістері қолданылады. Алынған нәтижелер Ө.Жәнібектің идеяларының қазіргі қоғамдағы рөлін ашып көрсетіп, білім беру бағдарламаларына интеграциялау мүмкіндіктерін анықтайды. Зерттеу нәтижелері білім беру саласындағы тұлғалық-бағдарлы оқыту тұжырымдамасын дамытуға негіз болады. Сонымен қатар, саяси және мәдени тұрғыдан Ө.Жәнібектің еңбектері мен қызметі арқылы адамгершілік құндылықтарды дамыту ұсынылады. Жұмыста оқытудың тиімді әдістері мен тәсілдері ұсынылып, оларды білім беру процесінде қолдану жолдары талданады. Жұмыстың нәтижелері Өзбекәлі Жәнібек мұраларының жас ұрпақтың рухани, саяси және азаматтық сана-сезімін қалыптастырудағы маңызды рөлін дәлелдейді. Бұл мақала білім беру бағдарламаларын тұлғалық-бағдарлы дамытуға үлес қосады.

Түйін сөздер: Өзбекәлі Жәнібек, Тұлға, Азаматтық, Саяси өнеге, Рухани тәрбие, Әдістеме, Білім беру.

Кіріспе

Қазақ ұлтының қайталанбас жан иесі Өзбекәлі Жәнібеков – қазақ мәдениетінің және өнерінің тарихында маңызды орын алған тұлға. Ол өз өмірінде қазақ халқының

Түсті: 24.04.2025; Жөнделді: 30.05.2025; Мақұлданды: 27.06.2025; Онлайн қолжетімді: 30.06.2025

мәдениетін дамытуға үлкен үлес қосып, еліміздің әлеуметтік және мәдени дамуында маңызды рөл атқарды. Ө.Жәнібековтың шығармашылығы мен азаматтық қызметі қазіргі ұрпақ үшін өнегелі болып табылады. Оның өмірі мен қызметі арқылы жастарға рухани және азаматтық тәрбие берудің көптеген мүмкіндіктері бар. Ө.Жәнібековтың азаматтық және рухани өнегесін оқыту арқылы жастардың ұлттық құндылықтарға деген құрметін арттыру, рухани байлықты сақтау және ұлттың мәдени мұрасын қадірлеу мүмкін болады. Өзбекәлі Жәнібек – Қазақстанның рухани, мәдени және саяси дамуындағы ерекше тұлға ғана емес. Оның азаматтық ұстанымы, саяси көзқарасы және рухани өнегесі қазіргі қоғам үшін маңызды рөл атқарады.

Ө. Жәнібектің өмір жолы мен еңбектері жастарды отансүйгіштікке, рухани байлыққа тәрбиелеуде ерекше маңызға ие. Осы зерттеуде Ө.Жәнібектің қызметінің негізгі қырлары, оның қоғамға тигізген ықпалы жан-жақты қарастырылады. Зерттеу барысында Ө.Жәнібектің еңбектерінің білім беру саласындағы қолданысы талданады. Сонымен қатар Өзбекәлі Жәнібектің өмірі мен қызметі қазақ халқының тәуелсіздікке, мәдени және рухани жаңғыруға ұмтылысын бейнелейді. Осы тұста тоқтала кетсек, әлемдегі әрбір ұлттың өзіне тән тілі, діні, тарихы болса, ал Өзбекәлі Жәнібек өз ғұмырында осыларды халқының бойына сіңіруге еңбек еткен тұлға. Осындай таласы көп өмір жолында азаматтық ар намысын биікке көтеріп, Ә.Кекілбаевтың сөзімен айтқанда «Рух сардары » болған тұлға (Кекілбаев, 1999).

ХХ ғасырдың екінші жартысында қазақ қоғамы үлкен өзгерістер кезеңін бастан өткерді, ал бұл кезеңде рухани құндылықтарды сақтау маңызды міндеттердің бірі болды. Өзбекәлі Жәнібектің еңбектері ұлттық сана-сезімді ояту, мәдени мұраларды сақтау және жастардың рухани тәрбиесіне бағытталған. Оның негізгі идеяларының бірі – қазақ тілінің, салт-дәстүрлерінің және ұлттық мәдениетінің сақталуы. Сонымен қатар, ол қоғамдағы әлеуметтік әділеттілік, теңдік және демократиялық құндылықтарды насихаттаушы болды.

Өзбекәлі Жәнібековтың өмірін зерттеу және оның өнегесін педагогикалық тұрғыдан оқыту қазіргі білім беру жүйесі үшін үлкен маңызға ие. Мақалада оның азаматтық және рухани өнегесін оқыту мақсаттары мен міндеттері, қолданылатын әдістемелік тәсілдер қарастырылады. Жас ұрпақтың азаматтық жауапкершілігін қалыптастыру және ұлттық мәдениетті сақтау жолында Жәнібековтың өмірі мен шығармашылығын тиімді оқыту үшін қолданылатын әдіс-тәсілдер жүйесі анықталады.

Материалдар мен әдістер

Өзбекәлі Жәнібековтың азаматтық және рухани өнегесін оқытудың мақсаттары мен міндеттерін жүзеге асыру барысында әртүрлі зерттеу әдістері қолданылады. Бұл әдістер оның өмірі мен шығармашылығын тереңірек зерттеуге, оның қоғамдағы рөлін түсінуге және жастардың рухани және азаматтық тәрбиесіне әсер етуге мүмкіндік береді. Зерттеу барысында қолданылған негізгі әдістерге тарихи-аналитикалық, педагогикалық, салыстырмалы және деректанулық әдістер жатады. Сонымен қатар Өзбекәлі Жәнібектің ғылыми еңбектері мен мақалалары, оның өмірі мен қызметіне қатысты архив материалдары замандастарының естеліктері мен сұхбаттары зерттеу жұмыстарына негізделген мақалалар мен монографиялар қамтылады. Ғылыми

мақалада қойылған негізгі міндеттер мен мақсаттарға қол жеткізуде дереккөздерге, ғылыми мақалараға тарихнамалық талдау жүргізуге негізделеді. Тарихи-аналитикалық әдіс: Өзбекәлі Жәнібековтың өмірі мен шығармашылығын зерттеуде негізгі әдіс болып табылады. Бұл әдіс арқылы автордың қоғамдық қызметі, шығармашылығы мен азаматтық жауапкершілігі зерттеліп, оның қоғамдағы орны мен тарихи маңызы анықталады Педагогикалық әдіс: Жәнібековтың азаматтық және рухани өнегесін оқытудың педагогикалық тәсілдері мен стратегиялық бағыттары анықталады. Бұл әдіс жас ұрпақтың азаматтық сана-сезімін дамытуға бағытталған Салыстырмалы әдіс: Жәнібековтың өмірі мен шығармашылығын басқа тұлғалармен салыстыру арқылы оның азаматтық және рухани мәнін талдайды Деректанулық әдіс: Жәнібековтың өмірі мен шығармашылығы туралы деректер жинақталып, олар ғылыми тұрғыдан талданады.

Талқылау мен нәтижелер

Тәуелсіз еліміздің болашағы – келешек ұрпақтың рухани байлығы, ұлттық мәдениеті мен біліміне, олардың саналы ойлау қабілеті мен іскерлігіне тығыз байланысты. Осы орайда, Қазақстанның ұлттық тұлғаларының өмірі мен қызметін зерттеу және оны білім беру үдерісіне енгізу өзекті мәселелердің біріне айналды. Өзбекәлі Жәнібек сынды тарихи тұлғаның саяси және рухани өнегесін оқыту арқылы жас ұрпақтың ұлттық сана-сезімін қалыптастыру, олардың танымдық қызығушылығы мен белсенділігін арттыру ерекше маңызға ие.

Егеменді елдің білім беру жүйесінде оқытудың тиімді әдіс-тәсілдерін қолдану арқылы терең білімді, ізденімпаз, шығармашылық ой-өрісі жоғары тұлғаны тәрбиелеу бүгінгі күннің басты міндеттерінің бірі. Өзбекәлі Жәнібектің саяси және рухани мұрасын оқыту барысында интербелсенді құралдарды пайдалану арқылы оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамыту және ұлттық мәдениетке деген қызығушылығын арттыру өзекті педагогикалық әдістеме ретінде қолданылады. Өзбекәлі Жәнібектің саяси қайраткер ретіндегі ұстанымдары мен ұлттық мәдениетке қосқан үлесін оқыту барысында тұлғаның нақты әрекеттерін мысалға келтіру, мұрағаттық деректерді пайдалану және оларды сыныптағы талқылауға енгізу оқушылардың тарихи санасын қалыптастырады. Жалпы алғанда, білім алушылар олармен жұмыс істей алатын әртүрлі шектеулердің де жоқтығын сезіне білу керек (Miles MacLeod, 2020). Сонымен қатар, оның рухани құндылықтарын оқыту барысында патриотизм, ұлтжандылық және білімге құштарлық тәрізді қасиеттерді насихаттау педагогикалық әдістеменің негізгі бағыттарының бірі болып табылады.

Өзбекәлі Жәнібековтың азаматтық және рухани өнегесін оқыту арқылы жастарды ұлттық құндылықтар мен мәдениетке деген құрметке тәрбиелеу, азаматтық жауапкершілігін арттыру, және қоғамда өзін-өзі дамытуға бағытталған қадамдарды жасау мүмкін болады. Ө.Жәнібековтың өнерге деген сүйіспеншілігі мен оның қоғамға қызмет етуі – жастардың азаматтық сезімін ояту үшін үлкен маңызға ие. Оның рухани өнегесі тек өнер саласында ғана емес, сонымен қатар оның азаматтық ұстанымында да байқалады.

Ө. Жәнібековтың өмірі мен шығармашылығы арқылы ұлттық құндылықтар мен рухани байлықты қадірлеу, ұлтжандылыққа деген құрметті арттыру жолында көптеген тиімді әдістемелік тәсілдер қолданылуы керек. Осы тұста тарихшы ғалымның замандастары

Ө.Жәнібековтің кітаптары мен оның еңбектері ұлттық мәдениетті, ұлттық сананы, жас ұрпақты, дәстүрді дамытуға қосқан үлесі туралы айтады. Солардың қатарында Өзбекәлі Жәнібековтің «Қазақтың ұлттық қол өнері» атты еңбегінде тарих пен этнографиямен тығыз байланысты деп саналатын қазақ қолөнерінің негізгі дәстүрлі түрлері ұсынылған. Ол қазақстанның оңтүстігіндегі стационарлық пәтерлерді, темір ұсталарын, сондай-ақ ұлттық киімдерді қалпына келтіреді, мұражай қорлары мен жеке Республикалық коллекциялардан 18-20 ғасырлардағы халық суретшілерінің туындыларын басып шығарады Ал,«Уақыт керуені» кітабында Қазақ тарихы мен шығармашылығына оның тарихшы-этнографтардың мәселелерді зерделеуіне байланысты, жазылса, оқырман қауым, ғылыми қоғам, жазушылар мен суретшілер, мұғалімдер мен студенттер, сенімді пікірге,негізделген мектеп жастары назар аударатын нақты фактілерді, қызықты мәліметтерді таба алады (Жәнібеков,1992).

«Жолайрықта» атты Ө.Жәнібековтың өз еңбегінде әлеуметтік-эстетикалық даму тәжірибесімен тікелей халықтық сәулет өнеріне арналған жұмыс болды.«Тағдыр тағылымы» атты еңбегінде тұлға өзінің өмір жолында ұрпақ тәрбиесін жақсартуға, ұлттық мәдениетті дамытуға, халқымыздың дәстүрлі өнерін насихаттауға өз үлесін қосты. Партияның, кеңестің, республика жастарының басшылығының қызметіндегі жылдар, тарих және мәдениет ескерткіштерін мемлекеттік есепке алу, қорғау, қайта өңдеу және пайдалану, сондай-ақ әділдік пен болашақ үшін күрестің кешегі дүрбелең дәуірі-мұның бәрі автордың қаламынан шыққан жақсы шежіре ретінде ұмытылмас кітаптарын жазды (Жәнібеков,1996).

Өзбекәлі Жәнібектің азаматтық, саяси және рухани өнегесін оқытудағы алғышарттар бағыты – қазіргі уақытта Отан тарихындағы маңызды оқиғалар мен құбылыстардың себеп-салдарлы байланыстарын анықтап, қоғамдағы және адам санасындағы өзгерістер мен ауытқушылықтардың саяси-әлеуметтік негіздерін терең танып-білуге мүмкіндік беретін деректерді жинақтаған ерекше сала ретінде маңызға ие.

Бұл оқыту процесінде Өзбекәлі Жәнібек тұлғасының ұлт тарихындағы орны мен оның азаматтық, саяси және рухани қызметін оқыту үдерісінде маңызды орын алатынын көрсетеді. Сонымен қатар тарихи білім беру қоғамдастығындағы орын алып отырған консенсус тарих пәні өткенді оқытудың «ұлттық құрылыс» немесе «дағдыларға негізделген» көзқарас шегінен шығуға мүмкіндік береді деген идеяны қолдайды (Fordham M, 2012). Оның еңбектерін зерттеу мен талдау арқылы жас ұрпаққа елжандылық, ұлттық рух, тарихи сананы қалыптастырудағы рөлін айқындауға болады. Осыған байланысты зерттеудің келесі міндеті – тарих сабақтарында Өзбекәлі Жәнібектің мұрасын оқытудың тиімді әдіс-тәсілдерін анықтау және оларды білім беру процесіне енгізу. Бұл үдеріс педагогикалық тұрғыдан келесідей алғышарттарға негізделеді:

Өзбекәлі Жәнібектің өмір жолы мен қызметін тарихи тұрғыдан жүйелі түрде талдау.

Оның саяси және рухани мұраларын қазіргі қоғамның қажеттіліктерімен байланыстыра оқыту.Ұлттық құндылықтарды насихаттай отырып, жас ұрпақтың тарихи санасын қалыптастыру. Интерактивті оқыту әдістерін қолдану арқылы материалды тартымды және түсінікті етіп жеткізу. Осы алғышарттарды негізге ала отырып, оқу-тәрбие процесінде Өзбекәлі Жәнібектің өнегелі мұрасын оқытудың маңыздылығы мен тиімділігін арттыруға болады.

Ө.Жәнібековтың еңбек жолы – ұлт пен елге адал қызмет ету мен табандылықтың жарқын үлгісі. Ол өз жолын қарапайым мұғалім ретінде бастап, кейін Қазақстан комсомол комитетінде бірінші хатшы болды, атқарушы комитеттің басшылық құрамында тәжірибе жинақтап, мәдениет саласында министрлік қызметін атқарды. Партия жұмысына белсене араласып, әрқашан елінің болашағына қызмет етті. Бұл жолдағы әр белес – оның қайраткерлік тұлғасын қалыптастыруға, адамдық әрі азаматтық ұстанымдарын бекітуге, бойындағы қабілеттерін аша түсуге ықпал етті. Ө.Жәнібековтың қазақ халқына деген құрметі, махаббаты мен ілтипаты алғашында жұмысынан көрініс тапқанымен, уақыт өткен сайын бұл сезімдер тереңдеп, оның жасаған істерінен айқын байқалды.

Біздің жас ұрпаққа осы тұлғаның еңбек жолынан үлгі алуды ұсынамыз. Ө.Жәнібеков сияқты қайраткерлердің еліне деген адалдығы, адамгершілік ұстанымдары, және ел мүддесіне жұмыс істеген ұмтылысы – әрқайсымыздың бойымызда азаматтық жауапкершілікті арттыруға негіз болуы тиіс. Оның мұрасы – тек қана қызмет жолындағы жетістіктер ғана емес, сонымен қатар ұлттық құндылықтарды қадірлеу, туған елге деген сүйіспеншілік, әрбір ісінде жоғары адамгершілік пен еңбекқорлықты басты ұстаным еткеннің көрінісі. Өзбекәлі Жәнібековтің азаматтық, саяси және рухани өнегесін оқытудың мақсаты – оның қазақ қоғамына қосқан теңдессіз үлесін жас ұрпаққа үлгі ету, сондай-ақ ұлттық мәдениет пен рухани құндылықтарды насихаттау. Өзбекәлі Жәнібеков өз дәуірінде ұлттың өзін-өзі тануы мен жаңғыруы жолында ерекше еңбек етіп, мәдениет, білім, ғылым, және халық шығармашылығының дамуына өлшеусіз үлес қосты.

Өзбекәлі Жәнібеков ұлт руханиятының сақталуына, қазақ халқының өзіндік ерекшеліктерін жоғалтпауына жанашырлық танытты. Оның бастамалары мен еңбектері ұлттық өнер мен мәдени мұраны қайта жаңғыртуға, халықтың тарихи жадын сақтауға бағытталды. Өзбекәлі Жәнібековтің ұлт болашағына қатысты идеялары қазақ қоғамының мәдени қайта өрлеуіне негіз болды, бұл оның саяси және рухани өнегесінің өзегі болып табылады.

Ө. Жәнібековтың жетістіктерге жетуіне және танымал болуына басты себепкер болған ең маңызды қасиеттерінің бірі – оның еңбекқорлығы. Ол еріншектікке төзбейтін, жалқаулықты ұнатпайтын жан ретінде алдына қойған мақсаттарына жету жолында барлық міндеттерін мұқият орындап, ешбірін аяқсыз қалдырмаған. Осындай жинақылығы, еңбекке адалдығы және өз ісіне жан-тәнімен берілуі оның өмір жолын жарқын етіп, табандылықпен биік белестерді бағындыруына ықпал етті. Ө. Жәнібековтің бойындағы еңбекқорлық, адалдық, табандылық, ұлтжандылық пен халыққа деген шынайы жанашырлық қасиеттері қазіргі қазақ қоғамының жастары мен өскелең ұрпағына айқын үлгі бола алады. Мұндай қасиеттер өскелең буынның алға қойған мақсатына жетуіне бағыт-бағдар беріп, олардың саналы әрі отансүйгіш азамат ретінде қалыптасуына ықпал етеді. Егер әрбір жас ұрпақ Ө. Жәнібеков секілді өзіне талап қойып, әділдік пен адалдықты басты қағида етіп алса, қазақ халқының болашағы жарқын болары сөзсіз. Халық арасынан жаңа жарқын жұлдыздардың шығып, олардың табысы ел мақтанышына айналары анық. Ө. Жәнібеков билік басында жүрген кезінде өз басының пайдасын ойлаған жоқ, дүниеқоңыз немесе тар ойлы кейбір басшылардан өзгеше болды. Ол қазақ халқының мәселелерін шешуге, рухани байлығын сақтап, оны дамытуға ерекше көңіл бөлді. Ежелден қалған мәдени мұраларды қорғау, оларды сақтап, насихаттау үшін жан аямай еңбек етті. Әндер мен күйлердің халық арасында

сақталған нұсқаларын жинау, көне музыкалық аспаптарды табу және сақтау, мәдениет қызметкерлеріне қолайлы жағдай жасау, сондай-ақ өнер саласының дамуына арналған бағдарламалар әзірлеу сияқты маңызды істердің ұйытқысы болды. Осы ірі жұмыстардың барлығына өзі тікелей араласып, жүйелі түрде атқарды.

Елі үшін аянбай еңбек етіп, ұлт болашағы үшін бар күш-жігерін арнаған бірегей тұлғаның жасаған істері сан қырлы. Оның алысты болжай білетін көрегендігі мен халық үшін сіңірген еңбегін қазақ жұрты әрдайым мақтанышпен еске алады. Бүгінгі таңда ұрпақтың бойында қайырымдылық пен ізгі қасиеттерді дамыту ұлттық құндылықтар арқылы жүзеге асырылатыны анық. Отбасы ішіндегі салт-дәстүрлер мен әдет-ғұрыптар ұрпаққа ата-баба мұраларын бойына сіңірудің негізгі іргетасы болып табылады. Жастарды әдепті, саналы, ар-намысты және абыройлы азамат етіп тәрбиелеу үшін ең алдымен халқымыздың ұлттық салт-дәстүрлерін, әдет-ғұрыптарын, дінін және ата-бабадан қалған құндылықтарын үйретуіміз қажет. Еліне деген сүйіспеншілік пен шынайы патриотизмнің бастауы ұлттық тәрбиеден нәр алады.

Алдымен ата-ана өз баласына ата-баба салтын сіңірудің алғышарттарын жасаса, қалғанын білім ұялары қостап әкетуі тиіс. Әрбір адам ең алдымен өз халқының перзенті, өз Отанының адал азаматы болуы керек. Ұлттың болашағы тек сол ұрпақтың қолында екенін түсіну – аса маңызды міндет. Ұрпақ тәрбиесінде ұлттық әдет-ғұрыптар мен дәстүрлер айрықша рөл атқарады. Олар арқылы жас ұрпақ жалпы азаматтық мәдениетке жол тартып, өз халқының мәдени мұрасын әлемге жақын да түсінікті ете алады. Сондықтан әрбір ұрпақ өз дәуірі мен өткенін кейінгі буынға мұра етіп қалдыруы қажет. Бұл ұлттық рухани мұраны сақтау мен оны өмірге бейімдеудің негізгі кепілі.

Өзбекәлі Жәнібековтің тұлғалық ерекшелігі – оның азаматтық, саяси және рухани өнегесінің тереңдігінде жатыр. Ол өз халқының ұлттық құндылықтарын сақтап қана қоймай, келер ұрпақтың мәдениетінің жұтаң тартып қалмауына бар күш-жігерін арнады. Оның елге сіңірген еңбегін ұлтына деген шынайы махаббат пен жауапкершіліктің жарқын үлгісі деп бағалауға болады. Өзбекәлі Жәнібеков өз өмірін халқына қызмет етуге, ұлттық руханиятты сақтау мен дамытуға арнады. Осындай ұлтжанды азаматтардың қажырлы еңбегінің арқасында ұлттық құндылықтарымыз ұрпақтан-ұрпаққа аманат етіліп, рухани байлығымыздың сақталып отырғаны анық. Бұл – Жәнібековтің өлшеусіз еңбегі мен өнегесінің айқын дәлелі. Оның азаматтық тұғыры, саяси көрегендігі және рухани тереңдігі бүгінгі жас буынға үлгі болып қала береді.

Қазақстан Комсомолы Орталық Комитетінің екінші хатшысы А. Семенченко өзінің "біз Комсомол салдық, Комсомол бізді тұрғызды" деген кітабында былай деп жазады: "Ол сегіз жылдан астам Ө.Жәнібеков Республика жастарының көшбасшысы болды және осы салада тынымсыз еңбек етті.. Өзбекәлі Комсомолдың ірі мүшесі болды, Ол тек Қазақстан мен Орта Азияда ғана емес, Бүкіл Одақта өте танымал болды. Өз елінің әрбір баласы сияқты Өзбекәлі де ұлтқа өзін-өзі бағалауға, өз ұлтына деген сүйіспеншілік пен мақтанышқа, өз тарихы мен мәдениетіне деген сүйіспеншілікке тән болды. Оның үстіне ол интернационализмнің ұлтты басып-жаншуына ешқашан жол бермеген, ұлтшылдық оған жат болған. Өзбекәлі үнемі жеке басын ойлаған жоқ, ол талантты жастарды, ақындарды, музыканттарды, суретшілерді іздеуге ұмтылды, олар өндірістегі екпінділердің пайда болуына және ғылымдағы таланттарға шын жүректен ризашылық білдірді"деген (Семенченко, 2015).

Қазіргі заманда жастарды рухани тұрғыда тәрбиелеу маңызды міндет болып табылады. Оқыту әдістерінің әртүрлілігі білім алушыларды қызықтырады (Berg, 2005). Бұл мақсатқа жету үшін оқу процесінде әртүрлі педагогикалық әдістер мен стратегиялар қолданылуы керек.

Тарих бойынша оқу бағдарламаларын тартымды оқытудың әлеуетін арттыру қажеттілігі байқалады (Counsell C, 2011). Сол себепті де қоғам қайраткері Өзбекәлі Жәнібековтың өмірі мен шығармашылығын оқыту барысында біз жастарды ұлтжандылыққа, оның мәдени мұрасына деген сүйіспеншілікке тәрбиелеуге болады.

Өзбекәлі Жәнібеков-жүрегі үлкен қайталанбас ұстаз. Қазақ білімінің қарашығанағы, қазір Абай есімімен аталатын Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің түлегі (1952), мамандығы бойынша тарихшы. Оңтүстік аймақтың Келес ауданында сабақ бере бастаған көрнекті тұлға есімін ұстаздар қауымы ерекше құрмет тұтады. Осы тұста әдебиеттанушы ғалым, жоғары оқу орындарында шәкірт тәрбиелеген академик Зейнолла Қабдоловтың мынадай пікірі бар: "Адамнан азамат, ал баладан данышпан ететін құдіретті күш-мұғалімнің жұмысы. Өз уақытыңды аямау, өзгенің бақытын аялау мұғалімге ғана тән. Өзбекәлі Жәнібеков адамдардың қолынан келетін нәрсені үлкейтуге тырысатын жан, өнерге жаны ашиды. Осы жылы ширек ғасырда астам болған тұлға туралы естеліктер, зерттеулер кеңістігі аз емес. Қазіргі «Өзбекәлітану» әлемінің биігінде тұрған ғалым, филология ғылымдарының докторы Құлбек Ергөбек былай дейді: «Өзбекәлі Жәнібектің өзі өлшем. Бойын таза ұстар кісілік, халқына қалтқысыз қызмет етер жанпида қайраткерлік, тың танымнан туар жаңалыққа толы ғұламалылықтың өлшемі. Ендеше, «Өзбекәлі Жәнібек» деген ұғым кез-келген анықтауыш пен айқындауыш орнына жұмсалар әсіре бояулардан жоғары тұрады»(Рух сардары, 2011).

Зерттеудің нәтижесінде Өзбекәлі Жәнібектің саяси және рухани мұрасының білім беру процесіне енгізудің тиімді жолдарын ұсыну. Атап айтқанда: Жәнібектің еңбектерін талдауға арналған оқу құралдарын дайындау; Оқыту барысында ұлттық құндылықтарды насихаттаудың әдістемесін әзірлеу; Жастардың азаматтық және патриоттық санасын дамытуға бағытталған іс-шаралар өткізу.

Өзбекәлі Жәнібектің еңбектері әлеуметтік әділеттілік пен азаматтық белсенділік идеясын насихаттауға бағытталған. Ол ұлттық руханиятты дамытуға үлес қосып, өз заманының қоғамдық проблемаларын ашық көтерді. Оның азаматтық өнегесі жастарға үлгі бола алады. Соның бірі Ө.Жәнібековтың «Воспитание нового человека» атты жинағында жастарды еңбексүйгіштікке, жас ұрпақтың өмірдегі мақсаты мен мәні туралы сөз ете отырып тәрбиеге баулиды (Джанибеков, 1962).

Ө.Жәнібектің саяси қызметі оның елдің әлеуметтік-экономикалық мәселелеріне бей-жай қарамағанын дәлелдейді. Ол ұлттық саясатта әділдік, теңдік және әлеуметтік жауапкершілік принциптерін ұстанды.

Ө.Жәнібектің рухани мұрасы қазақ мәдениетінің айнасы болып табылады. Оның еңбектері арқылы ұлттық мәдениетке деген сүйіспеншілік пен құрметті арттыруға болады.

Ө.Жәнібектің еңбектері негізінде дайындалған оқу бағдарламаларын жүзеге асыратын болсақ, онда ол бойынша өткізілген сабақтар жас ұрпақтың қызығушылығын арттырды деп айта аламыз. Ө.Жәнібек идеялары ұлттық сананың қалыптасуына үлкен ықпал етеді. Оның еңбектерін білім беру жүйесіне интеграциялау арқылы жастардың азаматтық белсенділігін арттыруға болады.

Өзбекәлі Жәнібековтің өмірі мен қызметін зерттеу барысында оның қазақ мәдениеті мен руханиятына қосқан үлесі айқындалды. Ол ұлттық қолөнерді жаңғырту, тарихи ескерткіштерді қалпына келтіру және мәдени мұраны сақтау бағытында аянбай еңбек етті. Мысалы, оның бастамасымен Қожа Ахмет Ясауи кесенесіндегі Тайқазанның қайта оралуы жүзеге асты. Оның этнографиялық зерттеулері мен ғылыми еңбектері ұлттық сана-сезімді қалыптастыруда үлкен маңызға ие. Жәнібековтің саяси қызметі де ерекше назар аударуға тұрарлық. Ол Қазақстан Компартиясы Орталық Комитетінің хатшысы, Мәдениет министрі қызметтерін атқарып, елдің мәдени саясатын дамытуға елеулі үлес қосты

Оның бастамасымен көптеген мәдениет ошақтары мен өнер ұжымдары құрылды, ұлттық дәстүрлер жаңғыртылды. Сол себепті «...тұлға тарихы бірнеше тар мамандарға емес, білімді адамдардың үлкен аудиториясына ұсынуға тұрарлық» (Персональная история, 1999) деп айта аламыз. Өзбекәлі Жәнібеков ел тәуелсіздігін алғаннан кейін де, саяси және әлеуметтік мәселелерге қатысты өзекті ойларын баспасөз беттерінде жариялап, қоғамның дамуына үлес қосты. Оның барлық ойлары бірден іске асқан жоқ, десек те, талай азаматқа бағыт-бағдар беріп, терең ой салғаны анық. Оның идеялары ұлттың бірлігі мен тұтастығын сақтап, барша қазақстандықтардың тең құқыққа ие болуын армандағанын көрсетеді. Бұл ұстанымдары Қазақстанның Тұңғыш Президенті Нұрсұлтан Назарбаевтың құндылықтарымен үндес келді. 1998 жылғы Елбасының халыққа Жолдауындағы: «Біз өзіміздің болашағымызды және балаларымыздың болашағын қандай күйде көргіміз келеді, осыны айқындап алатын уақыт жетті» (Назарбаев,1998) деген сөздері Ө. Жәнібековтің ой-пікірлерімен сабақтасып жатыр.

Еңбегі әрдайым құрметке ие болып, ұрпақ жадында сақталады. Өзбекәлі Жәнібектің өмірі мен қызметі – жас ұрпақ үшін нағыз үлгі-өнеге. Оның ұлтқа сіңірген еңбегі, мәдени мұраларды жаңғыртудағы және қазақ халқының тарихи санасын қалыптастырудағы ролі ерекше. Ол рухани байлығымызды сақтап, дамытуға жанкештілікпен атсалысқан қайраткер ретінде қазақ мәдениеті тарихындағы шоқтығы биік тұлға.

Қазақ халқының тарихи мұраларын қалпына келтіруде, дәстүрлі өнерді насихаттауда және ұлттық болмысты нығайтуда Өзбекәлі Жәнібектің қосқан үлесі – мәңгілік мұра. Ол жасаған игілікті істер тек еліміздегі емес, әлемдік мәдениетке де қосылған зор үлес болып табылады.

Өзбекәлі Жәнібековтің өмірі мен қызметі Қазақстанның ғылыми және мәдени қауымдастығы үшін ел тарихын терең түсінуге жол ашты. Бұған дәлел ретінде, 2008 жылы Алматыдағы көшеге, 2015 жылы Астанадағы көшеге және бір мектепке оның есімі берілгенін айтуға болады. Ал 2023 жылы Шымкент қаласындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университетіне Өзбекәлі Жәнібековтің есімі берілді (Жораева, 2015). Б.Е.Алтаев «Тірі кезінде аңызға айналған» – деген мақаласында Ө.Жәнібеков, ірі мемлекеттік, саяси және қоғамдық қайта өрлеу дәуірінің басында тұрған қайраткер, өз халқының нағыз патриоты қазақтардың ұлттық мәдениеті, халықтық әдет-ғұрыптары, салт-дәстүрлері мен тұрмысын халық өмір бойы аңызға айналдырды деп жазады (Алтаев, 2021).

Р.Қ.Бекмағамбетов пен М.Ж.Бекмағамбетовалар өз зерттеулерінде Ө.Жәнібековтың мектептегі жастар ұйымын, сол уақыттағы комсомол ұйымдарының басшылығын жақсарту керек екенін алға тартады (Бекмағамбетов, Бекмағамбетова, 2021).

Өзбекәлі Жәнібеков тарихи сананың қалыптасуына ерекше назар аударып, ғылым, мәдениет және өнер салаларындағы жұмыстарды қайта қарауды ұсынған. Оның ұсынысымен арнайы комиссия құрылып, әдебиет пен өнер саласында бұған дейін теріс бағаланған тұлғалардың шығармашылығын зерттеу және әділ бағалау жұмыстары жүргізілді. Комиссия Ахмет Байтұрсынов, Мағжан Жұмабаев, Жүсіпбек Аймауытов сынды көрнекті қайраткерлердің істерін қарастырумен айналысты. Бұл жұмыс тек үш тұлғаны ғана ақтап алумен шектелмей, Алаш қозғалысы мен Алаш Орда үкіметінің қызметіне жаңаша баға беруге негізделді. Осы жайында ғылыми зерттеулерінде Н.Баширов, Д. Қамзабекұлы, С.Дәрібаев, С.Сәтжанов, С.Омарова жазады. (Bashirov, Kamzabekuly, Daribayev, Sutzhanov, Omarova, 2024).

Тарихты тануға деген ұмтылыс – әрқашан адамдардың табиғи және маңызды қажеттілігі. Өзбекәлі Жәнібековтің өмірі қазіргі жастарға адамгершілік пен ұлттық құндылықтарды дәріптеуде үлгі бола алады. Оның халыққа қалтқысыз қызметі мен рухани-мәдени мұраны сақтау жолындағы еңбегі Тәуелсіз Қазақстанның тұрақты дамуы мен демократиялық өзгерістеріне ерекше әсер етті. Өткенді тану мен өз тамырыңды білу – үлкен әлемде өз орныңды табудың маңызды кілті. Өзбекәлі Жәнібеков өз өмірін осы ізденіске арнады және бұл жолда үлкен үлгі қалдырды.

Рухани тұрғыдан алғанда, Ө.Жәнібековтің адамгершілік қасиеттері, елге деген сүйіспеншілігі мен адалдығы жастарға үлгі боларлықтай. Оның өмір жолы мен қызметі өскелең ұрпаққа патриотизм мен ұлттық құндылықтарды сіңіруде маңызды құрал болып табылады.

Қорытынды

Қорыта айтқанда Өзбекәлі Жәнібековтың азаматтық және рухани өнегесін оқыту – қазіргі заманның аса маңызды міндеттерінің бірі. Оның өмірі мен қызметі тек саяси саламен ғана шектеліп қалмай, ұлт мәдениетінің дамуына, жастарды тәрбиелеуге үлкен үлес қосқан тұлға ретінде қалыптасты. Ө.Жәнібековтың шығармашылығы мен азаматтық қызметі бүгінгі ұрпақ үшін өнегелі болып табылады.

Ө.Жәнібековтың өмірін зерттеу және оның өнегесін педагогикалық тұрғыдан оқыту қазіргі білім беру жүйесі үшін үлкен маңызға ие. Бұл арқылы жастардың азаматтық сана-сезімін қалыптастыру, ұлттық құндылықтарға деген құрметті арттыру, рухани байлықты сақтау және ұлттың мәдени мұрасын қадірлеу мүмкін болады. Оның өмірі мен еңбектері жастарға үлгі болып, оларды елжандылыққа, мәдени мұраға құрметпен қарауға тәрбиелейді. Осы мақсатта оқу бағдарламаларына арнайы курстар енгізу, ғылыми зерттеулер жүргізу және мәдени іс-шаралар ұйымдастыру қажет.Ө. Жәнібектің мұраларын оқыту заманауи білім беру жүйесінің маңызды элементтерінің бірі болуы тиіс. Бұл бағытта алдағы уақытта қосымша зерттеулер мен педагогикалық тәжірибелер жүргізу қажеттігі айқындалады Қазіргі уақытта білім беру жүйесінде ұлт тұлғаларының өнегесі мен тарихи маңызына ерекше назар аудару қажет. Өзбекәлі Жәнібековтың өмірі мен шығармашылығын оқыту арқылы жастарға ұлттық сананы қалыптастыру, рухани құндылықтарды сақтау, мәдениетке деген сүйіспеншілікті арттыру, және қоғамның дамуында белсенді рөл атқаруға дайын азаматтарды тәрбиелеу мақсатында педагогикалық стратегиялар мен әдістемелік тәсілдер қолданылуы тиіс.Өзбекәлі

Жәнібек мұраларын білім беру жүйесіне енгізу арқылы тұлғалық-бағдарлы оқытуға мүмкіндік бар екендігі тұжырымдалады. Өзбекәлі Жәнібековтің өмірі мен еңбегін оқыту – жас ұрпақтың азаматтық жауапкершілігін, рухани байлығын және патриоттық сезімін нығайтудағы маңызды құрал. Ол ұрпаққа ел мүддесін жоғары қоюды, әділдік пен бірлік жолында қызмет етуді өсиет етті. Оның ұстанымы мен еңбектері қазіргі педагогикада азаматтық білім беру мен ұлттық тәрбие жүйесінде ерекше орын алады. Ө.Жәнібековтің өнегелі өмір жолы – қоғамды дамыту жолындағы асыл мұра.

Авторлардың қосқан үлесі

Каримов Қ.С. – зерттеу жұмысын дайындау, құру; жұмыс нәтижелерін жинау, талдау, оларды түсіндіру, сыни қайта қарау; мәтін жазу және оның мазмұнын сыни тұрғыдан қайта қарау.

Найманбаев Б.Р. – ғылыми жетекші ретінде жариялауға арналған мақаланың мазмұнын қарап, саралап құптау.

Әдебиеттер тізімі

Алтаев, Б. (2021) «Ставший легендой при жизни к 90-летию Узбекали Джанибекова», Мәдени мұра ғылыми журналы, №1, б. 146–156. https://doi.org/10.47500/2021.v1.i1.15

Бекмағамбетов, Р., Бекмағамбетова, М. (2021) «Советское детство Казахстана в 60-е годы XX века (по материалам газеты «Казахстанская правда»)», Отан тарихы, №2 (94), б. 142–157. https://doi.org/10.51943/1814-6961_2021_2_142

Володихин, Д.М. (отв. ред. и сост.) (1999) Персональная история. Москва: Мануфактура. 329, [2] с.

Джанибеков, У. (1962) Воспитание нового человека. Алма-Ата. 45 с.

Жәнібеков, Ө. (1992) Уақыт керуені. Алматы: Жазушы. 192 б.

Жәнібеков, Ө. (1996) Тағдыр тағылымы. Естеліктер. Бірінші кітап. Алматы: Рауан. 192 б.

Жораева, Г. (2015) «Узбекали Джанибеков у истоков возрождения национальной культуры Казахстана», Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по матер. XX междунар. науч.-практ. конф., №1 (18). Новосибирск: СибАК.

Ергөбек, Қ. (құраст.) (2011) Рух сарбазы Өзбекәлі Жәнібеков 80. Алматы: Қазақпарат. 320 б.

Кекілбаев, Ә. (1999) Рух сардары бола білді: Өзбекәлі Жәнібек (Жарияланбаған жазбалар мен ол туралы естеліктер). Алматы: Арыс. 102 б.

Назарбаев, Н.Ә. (1998) «Елдегі жағдай, ішкі және сыртқы саясаттың негізгі бағыттары туралы: жаңа ғасырда қоғамды демократияландыру, экономикалық және саяси реформа», Қазақстан халқына Жолдау, 30 қыркүйек. Қолжетімді: https://www.akorda.kz/kz/addresses/addresses_of_president/kazakstanrespublikasynyn-prezidenti-n-a-nazarbaevtyn-kazakstan-khalkyna-zholdauy-1998-zhylhy-kyrkuiek_1342858030 (қол жеткізілген күні: 2024 жылғы 20 тамыз).

Семенченко, А.Я. (2015) Мы строили комсомол, комсомол строил нас. Москва: Издательство Московского гуманитарного университета. 352 с.

Bashirov, N., Kamzabekuly, D., Daribayev, S., Sutzhanov, S. and Omarova, S. (2024) 'Intelligence of Kazakh: Idea of national liberation in literary works of Alash figures (XIX–XX)', Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics, (55), pp. 1290–1297. https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.129ky0

Berg, M.N. van den and Hofman, W.H.A. (2005) 'Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress', Higher Education, 50, pp. 413–446. https://doi.org/10.1007/s10734-004-6361-1

Counsell, C. (2011) 'Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement', The Curriculum Journal, 22(2), pp. 201–225. https://doi.org/10.1080/09585176.2011.574951

Fordham, M. (2012) 'Disciplinary history and the situation of history teachers', Education Sciences, 2(4), pp. 242–253. https://doi.org/10.3390/educsci2040242

MacLeod, M. and van der Veen, J.T. (2020) 'Scaffolding interdisciplinary project-based learning: A case study', European Journal of Engineering Education, 45(3), pp. 363–377. https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1646210

К.С. Каримов*[1], Б.Р. Найманбаев[2]

[1]Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, г. Туркестан, Казахстан

[2]Южно-Казахстанский педагогический университет имени Узбекали Жанибекова, г. Шымкент, Казахстан

Цель, задачи и методика обучения гражданским, политическим и духовным ценностям Узбекали Жанибека

Аннотация. Узбекали Жанибек одна из самых выдающихся личностей в истории казахского народа, общественный деятель, ученый и яркий представитель духовности. В этой статье анализируются его гражданские позиции, политические взгляды и духовные ценности, а также рассматриваются эффективные методы их обучения в сфере образования. Основная цель данной научной статьи-формирование патриотического, политического и культурного сознания подрастающего поколения через уроки Узбекали Жанибек. В данной работе представлены методические основы преподавания его работ на основе исторических данных и научного анализа. В методологическом разделе используются методы содержательного анализа, сравнительного исследования и педагогики. Полученные результаты раскрывают роль идей У.Жанибека в современном обществе и определяют возможности интеграции в образовательные программы. Результаты исследования послужат основой для развития концепции личностно-ориентированного обучения в сфере образования. Кроме того, в политическом и культурном плане предлагается развивать нравственные ценности через труды и деятельность У.Жанибека. В работе представлены эффективные методы и приемы обучения, проанализированы пути их применения в образовательном процессе. Результаты работы подтверждают важную роль наследия У.Жанибека в формировании духовного, политического и гражданского сознания подрастающего поколения. Данная статья вносит вклад в личностно-ориентированное развитие образовательных программ.

Ключевые слова: Узбекали Жанибек, личность, гражданство, политическое воспитание, духовное воспитание, методика, образование.

K.S. Karimov*[1], B.R. Naimanbayev[2]
[1]*Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkistan, Kazakhstan*
[2]*Uzbekali Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan*

The purpose, objectives and methodology of teaching the civic, political and spiritual values of Uzbekali Zhanibek

Abstract. Uzbekali Zhanibek is one of the most prominent figures in the history of the Kazakh people, a public figure, a scientist and a bright representative of spirituality. This article analyzes his civic principles, political views and spiritual values, and considers effective methods of teaching them in the field of education. The main goal of this scientific article is to form the patriotic, political and cultural consciousness of the younger generation through the teachings of Uzbekali Zhanibek. This work presents methodological foundations for teaching his works, based on historical data and scientific analysis. The methodological part uses content analysis, comparative research and pedagogical methods. The results obtained reveal the role of Zhanibek's ideas in modern society and identify opportunities for their integration into educational programs. The results of the study will serve as the basis for developing the concept of personality-oriented learning in the field of education. In addition, it is proposed to develop moral values through Zhanibek's works and activities from a political and cultural perspective. The work presents effective teaching methods and approaches and analyzes ways to use them in the educational process. The results of the work prove the important role of Zhanibek's legacy in shaping the spiritual, political and civic consciousness of the younger generation. This article contributes to the personality-oriented development of educational programs.

Keywords: Uzbekali Zhanibek, Personality, Citizenship, Political morality, Spiritual education, Methodology, Education.

References

Altaev, B. (2021) 'Stavshij legendoj pri zhizni k 90-letiju Uzbekali Zhanibekova' [Became a Legend in His Lifetime: On the 90th Anniversary of Uzbekali Zhanibekov], Mädeni mura ğılymi jurnaly, (1), pp. 146–156. https://doi.org/10.47500/2021.v1.i1.15 (in Kazakh)

Bekmagambetov, R., Bekmagambetova, M. (2021) 'Sovetskoe detstvo Kazakhstana v 60-e gody XX veka (po materialam gazety "Kazakhstanskaya pravda")' [Soviet Childhood in Kazakhstan in the 1960s (Based on Materials from the Newspaper "Kazakhstanskaya Pravda")], Otan tarihy, 2(94), pp. 142–157. https://doi.org/10.51943/1814-6961_2021_2_142 (in Russian)

Dzhanibekov, U. (1962) Vospitanie novogo cheloveka [Education of the New Person]. Alma-Ata. 45 s. (in Russian)

Ergöbek, Q. (comp.) (2011) Rukh sarbazy Özbekäli Zhänibekov 80 [The Spiritual Warrior Özbekäli Zhänibekov 80]. Almaty: Qazaqparat. 320 b. (in Kazakh)

Volodikhin, D.M. (ed.) (1999) Personal'naja istorija [Personal History]. Moskva: Manufaktura. 329 s. (in Russian)

Zhanibekov, Ö. (1992) Uaqyt kerueni [The Caravan of Time]. Almaty: Jazushy. 192 b. (in Kazakh)

Zhanibekov, Ö. (1996) Tağdyr tağylymy. Estelikter. Birinshi kitap [Lessons of Destiny. Memoirs. Book One]. Almaty: Rauan. 192 b. (in Kazakh)

Zhoraeva, G. (2015) 'Uzbekali Dzhanibekov u istokov vozrozhdenija nacional'noj kul'tury Kazakhstana' [Uzbekali Dzhanibekov at the Origins of the Revival of Kazakh National Culture], Nauka vchera, segodnja, zavtra: sb. st. po mater. XX mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 1(18). Novosibirsk: SibAK. (in Russian)

Kekilbaev, Ä. (1999) Rukh sardary bola bildi: Özbekäli Zhänibek (Zhariialanbağan jazbalar men ol turaly estelikter) [He Was a True Spiritual Leader: Uzbekäli Zhanibekov (Unpublished Notes and Memories about Him)]. Almaty: Arıs. 102 b. (in Kazakh)

Nazarbaev, N.Ä. (1998) 'Eldegi jağdaı, işki jäne syrtqy sayasattyñ negizgi bağyttary turaly: jaña ğasyrda qoğamdy demokratijalandyru, ekon. jäne sayasi reforma' [The Situation in the Country, Main Directions of Domestic and Foreign Policy: Democratization, Economic and Political Reform in the New Century], Qazaqstan halqyna Zholdau, 30 qyrkúiek. Available at: https://www.akorda.kz/kz/addresses/addresses_of_president/kazakstanrespublikasynyn-prezidenti-n-a-nazarbaevtyn-kazakstan-khalkyna-zholdauy-1998-zhylhy-kyrkuiek_1342858030 (Accessed: 20 August 2024). (in Kazakh)

Semenchenko, A.Ya. (2015) My stroili komsomol, komsomol stroil nas [We Built the Komsomol, and It Built Us]. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. 352 s. (in Russian)

Bashirov, N., Kamzabekuly, D., Daribayev, S., Sutzhanov, S. and Omarova, S. (2024) 'Intelligence of Kazakh: Idea of national liberation in literary works of Alash figures (XIX–XX)', Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics, (55), pp. 1290–1297. https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.129ky0

Berg, M.N. van den and Hofman, W.H.A. (2005) 'Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress', Higher Education, 50, pp. 413–446. https://doi.org/10.1007/s10734-004-6361-1

Counsell, C. (2011) 'Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement', The Curriculum Journal, 22(2), pp. 201–225. https://doi.org/10.1080/09585176.2011.574951

Fordham, M. (2012) 'Disciplinary history and the situation of history teachers', Education Sciences, 2(4), pp. 242–253. https://doi.org/10.3390/educsci2040242

MacLeod, M. and van der Veen, J.T. (2020) 'Scaffolding interdisciplinary project-based learning: A case study', European Journal of Engineering Education, 45(3), pp. 363–377. https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1646210

Авторлар туралы мәліметтер:

Каримов Қ.С. **–** хат-хабар авторы, PhD докторант, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Б.Саттарханова көшесі, 29, 161200, Түркістан, Қазақстан

Найманбаев Б.Р. **–** тарих ғылымдарының докторы, ҚР ҰҒА-ның профессоры, ғылыми жетекші,. Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, А. Байтурсынов көшесі, 13, 160021, Шымкент, Қазақстан

Сведения об авторах:

Каримов К.С. – автор для корреспонденции, докторант PhD, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, улица Б. Саттарханова, 29, 161200, Туркестан, Казахстан

Найманбаев Б.Р. – доктор исторических наук, профессор НАН РК, научный руководитель,. Южно-Казахстанский педагогический университет имени Узбекали Жанибекова, улица А. Байтурсынова, 13, 160021, Шымкент, Казахстан

Information about the authors:

Karimov K. **–** corresponding author, PhD student, International Kazakh-Turkish university named after Khoja Ahmed Yasawi, B. Sattarkhanova STR., 29, 161200, Turkestan, Kazakhstan

Naimanbayev B. **–** doctor of historical sciences, professor of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, scientific supervisor. Uzbekali Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, A. Baitursynov STR., 13, 160021, Shymkent, Kazakhstan

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

IRSTI 14.25.09
Scientific article

https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-145-160

Analyzing socio-emotional states and utilizing ai capabilities in chemistry teaching

A.U. Ussenbay[1], P.A. Abdurazova*[2], K.Z. Kerimbaeva[3], K.A. Kurmanbekova[4]

[1,2,3]South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan.
[4]Specialized boarding school №2 teaching in three languages, Shymkent, Kazakhstan.

*(E-mail: [1]ussenbay.ayash@okmpu.kz, *[2]abdurazova.perizat@okmpu.kz, [3]kulyash_62@mail.ru, [4]kami_bloom@mail.ru)*

Abstract. Artificial intelligence (AI) research is the product of many years of continuous efforts by scientists and engineers. Primarily focused on expanding the capabilities of information systems and databases, the AI field has evolved to address the incorporation of human-like emotional and cognitive abilities, becoming relevant in modern studies. This paper aimed to enhance the quality of the educational process in chemistry by analyzing and predicting students' socio-emotional states through an AI application. This investigation is particularly useful for teachers and researchers interested in addressing social-emotional states in the context of teaching natural sciences. The research employed a descriptive research methodology and was conducted in two directions. In the first phase, the capabilities of AI in education were studied, revealing their types and applications. This phase comprised reviewing prior research conducted by other scholars. In the second phase, a questionnaire (through Google Forms) was conducted to collect students' perspectives and attitudes toward the topic. The questionnaire focused on eighth-grade students from 5 schools in Shymkent, with 96 of 97 respondents. The responses were analyzed to assess the reliability of the questionnaire items, using Cronbach's alpha coefficient. The findings indicated that a significant part of students expected emotional support from their teachers during instruction, struggled to express their emotional states, and sometimes experienced feelings of inauthenticity. Moreover, the students demonstrated an interest in AI and its contribution to research conducted during their classes. Researchers can expand the scope of the study for further development, taking into account the questionnaire results, i.e., strengths and limitations.

Keywords: artificial intelligence; chemistry; socio-emotional learning; technology; students.

Received: 18.04.2025; Revised: 26.05.2025; Accepted: 29.06.2025; Available online: 30.06.2025

Introduction

The technological advancements of the 21st century have brought new requirements and opportunities to the education system. Individualization of the learning process, addressing students' emotional and social needs, and enhancing efficiency in material comprehension have become crucial issues in modern education. In this context, artificial intelligence (AI) technologies are emerging as an integral part of the education system, proving tools for analyzing big data, adjusting the individual characteristics of students and optimizing the learning process.

Socio-emotional learning (SEL) as a relevant direction of modern education is aimed at enhancing not only students' academic performance but also at supporting their psychological and social well-being. Through SEL, students acquire vital life skills such as self-awareness, emotional regulation, effective communication, and responsible decision-making. However, timely analysis of students' socio-emotional states and providing the necessary support remain challenging tasks. IT technologies are a potential solution, enabling the recognition of emotions, prediction of student behavior, and real-time feedback to upgrade the educational process to a new level.

Chemistry, a crucial branch of natural sciences, includes complex concepts, formulas, and theories. despite its significance, the emotional state of students during instruction of this subject, is often neglected. Moreover, their interest and motivation directly affects the quality of learning. Analyzing students' socio-emotional states in teaching chemistry facilitates the enhancement of their attitude towards the learning process, stress reduction, and increase of their interest in the subject. AI technologies enable teachers to support timely to analyze students' academic progress and emotional responses.

The relevance of this study arises from the need to improve the methods for analyzing and managing socio-emotional states in teaching chemistry. The increasing role of AI in education emphasizes its capabilities to optimize learning processes, address the individual needs of students and improving the quality of education. As an essential aspect of the modern education system, SEL support students' emotional states, interpersonal skills, and learning motivation.

Literature review

The integration of socio-emotional learning (SEL) pedagogical foundations and digital technologies in the educational system is one of the relevant issues in scientific research. Zieher et al. (2024) present the structural foundations of SEL methods, shows the importance of managing students' emotions and social interaction in the educational process. Their studies underscore how these methods enhance cognitive and social development, the efficiency of knowledge acquisition among students.

Along with SEL, digital technologies are identified as crucial part of the educational system. The incorporation of digital technologies into the education system is recognized as an essential tool for improving the quality of education. Sokolova and Galdin (2018) conducted a comprehensive analysis of practical application of AI within the context of the digital economy. Their investigation highlights the effectiveness of IT-based technologies in organizing the educational process and its contribution to enhancing learning outcomes.

Lameras and Arnab (2022) studied the role and potential of AI in education. According to these scholars, AI enables teachers and students to satisfy their needs, simplifying the learning process more efficient and providing social-emotional support.

The capabilities of AI in understanding and analyzing emotions are driving transformative shifts in the education system. Collins (2021) examined the potential of AI technologies in recognizing emotion and evaluating human emotional states. The author explored the level structure of AI, underscoring its ability to learn the qualities of human sensitivity and the achievements achieved in determining emotion states. Associating emotional states with AI, the research designates these abilities into 6 distinct levels:

Level I – engineering intelligence. This level includes the integration of AI into household devices such as washing machines, power stations, and rocket launches. However, the scholar emphasizes the potential risk associated with improper operation or mismanaged instructions, which could lead to harm.

Level II – asymmetric prostheses. The term "prosthesis" in the context of AI refers to tools that perform tasks earlier performed by humans. For instance, the development of calculators has changed calculation tasks that were previously manually executed.

Level III – mastery of human sensitivity. At this level, AI was originally designed for gaming, at the current stage it is under investigation to evolve in acquiring human sensory capabilities. This study predicts that as AI gains mastery in sensory tasks, it will become a consumer of human culture.

Level IV – difference between humans and AI. This level indicates that humans can perform the same functions as AI, but the performance mechanism is not the same as humans execute. The author compares distinctions between AI and humans as a fleshes machine.

Levels V and VI – humanoid cultural consumers. These levels are underexplored in AI research, involving the development of humanoid robotics. This study reveals the significance of establishing language systems, which cannot be realized without human participation. Thus, AI is considered a homogeneous achievement – the higher levels of capability, the more powerful and dangerous it is.

Berat et al. (2020) suggest automated models for AI-based social support, aimed at the recognition and response to human emotions. Their investigation emphasizes the capability of neural networks and deep learning technologies in detecting emotional states. Azure Media Analytics technology is designed to detect emotions by recognizing changes in human faces. This platform is presented as an effective tool for analyzing students' emotional states and providing appropriate support (Richard, 2016).

Melissa and Tammy (2025) explore approaches to SEL that address disturbance of human internal state. They emphasize the importance of integrating SEL methods into inclusive education system and the positive impact of emotional support on students' learning processes.

Bulshekbaeva et al. (2024) study the development of SEL skills through interdisciplinary integration. The scholars analyze the role of SEL methods in improving the quality of education and underscore their impact on the students' psychological and social wellbeing.

The literature review revealed several key aspects in the existed studies.

First, there is minor focus on investigating students' socio-emotional states during the teaching of specific natural sciences, such as chemistry. Although SEL-based approaches are widely used in humanities and general education, their application in subject-specific education has not been sufficiently examined.

Second, the capability of AI to analyze and manage students' emotional states in real time are underexplored. Current research focuses on general ability of AI to recognize emotions, yet

no tools or methodologies have been developed to specifically investigate changes in emotion during the performance of learning tasks in chemistry.

Third, there is limited research on students' perceptions of AI and its role in the learning process. Such studies would determine insights into students' acceptance of AI technologies and allow a deeper understanding of their impact on learning motivation.

This study aims to analyze students' socio-emotional states during the teaching of chemistry and to determine effective ways to optimize the learning process through the use of AI technologies. The results of the research are expected to enhance students' motivation, provide emotional support during learning, and improve the quality of general education.

Methods

Several programs have been developed to promote SEL using AI, with iMotions and CASEL standing out as examples. In the study by Angel et al. (2022) the role of the iMotions program in monitoring students' emotional and behavioral components was determined. This program accurately detects the emotions of students, such as joy or anxiety, using facial algorithms, and provides an optimal impact on the learning process.

During the COVID-19 pandemic, supporting SEL through technology solutions becomes essential, and this study aims at analyzing the effectiveness of the learning process. Kylie et al. (2024) identified the application of CASEL-based SEL programs into five key competencies: self-awareness, self-management, social cognition, communication skills, and responsible decision-making. Their research findings highlight the importance of technology in meeting social-emotional needs during distance learning.

Elmi (2020) examines strategies for integrating SEL into higher education institutions and colleges, highlighting its role in improving students' self-management, communication skills, and academic achievement. CASEL-based approaches are adapted to the age of students and are aimed at strengthening their emotional stability and cognitive abilities.

Sethi and Jain (2024) analyzed the role and potential of AI technologies in SEL. Their study reviewed recent research on AI applications in managing SEL, controlling students' emotions, and their positive impact on the learning process. The authors provide a rationale for future research aimed at increasing the compatibility of AI with SEL methods and enhancing learning motivation.

To determine the research needs and achieve the goal, the methodical guide proposed by Navarro and Maldonado (2007) provides methods for organizing and conducting research in the field of education. The authors analyze descriptive, experimental, and mixed research methods and suggest effective approaches to data collection and analysis.

Research questions

This study, grounded in theoretical investigations, aims to address the following research questions:

How significant is the identification of students' social-emotional states during the learning process?

How can artificial intelligence assist in identifying students' emotional states in the context of teaching chemistry?

Research Methodology

This study employed descriptive research methods and was conducted in two main directions:

1. Collecting and synthesizing scientific studies and data to examine the Capabilities of AI in the educational process;

2. Conducting a questionnaire among students to assess their emotional state and perceptions.

The questionnaire comprises 10 questions aimed at assessing students' emotions, the impact of technology in the classroom, and the capabilities of using AI (see Table 1).

Table 1. Survey questions

№	List of questions
1	Do the technologies used in the lesson affect your emotional state?
2	Do you think emotional support is necessary in chemistry lessons?
3	Do you share your emotional state with the teacher during chemistry lessons?
4	Is it important for you to receive emotional support from your teacher?
5	How does your emotional state change if a classmate copies from you during a task in class?
6	What emotions do you often experience during the lesson?
7	Are you familiar with the concept of artificial intelligence?
8	Does the use of artificial intelligence in chemistry lessons?
9	Does artificial intelligence help you understand chemistry?
10	Is it important to complete tasks with the help of artificial intelligence in chemistry lessons?

The questionnaire investigates:

– changes in students' emotional states in the classroom and the impact of technologies on it;

– the need for emotional support in teaching chemistry;

– students' understanding of AI and its capabilities of using in the chemistry class;

– the influence of AI technologies on learning motivation and academic progress.

The expected outcomes from the questionnaire:

– the need for emotional support for students during the lesson;

– the role of AI;

– identification of problem areas;

– students' suggestions and views on improving the lesson process;

– factors influencing students; acceptance of AI technologies.

These results will facilitate the development of practical recommendations for the integration of SEL and AI technologies into the chemistry class.

Results

A total 96 among 97 eighth-grade students from five schools Shymkent participated in the questionnaire. The distribution of participants was as follows: 25 students from Specialized School No. 2, 20 from School No. 76, 16 from School-Lyceum No. 77, 22 from School No. 87, and

13 from the Abylai Khan School. The questionnaire responses were analyzed, grouping similar versions into single diagrams for clarity, while distinct answers were presented separately. The results for Question 1 are illustrated in Figure 1.

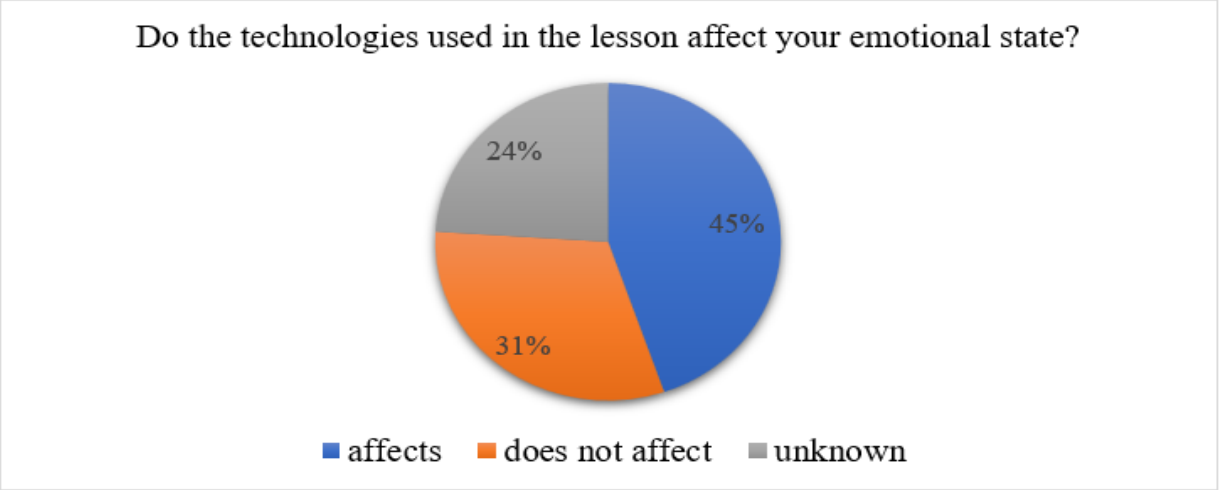


Diagram 1. Response results of learners to question №1

As depicted in Figure 1, 45% of students indicated that the classroom technologies influenced their emotional states. (Questionnaire link: https://docs.google.com/forms/d/1oYqNn4dIx7f-6_rdWpDB07W67qTsJzv44e7-mLDnNaM/edit#responses).

Questions 2, 3 and 7-10 were analyzed due to their similar response patterns, with the results illustrated in Figure 2.

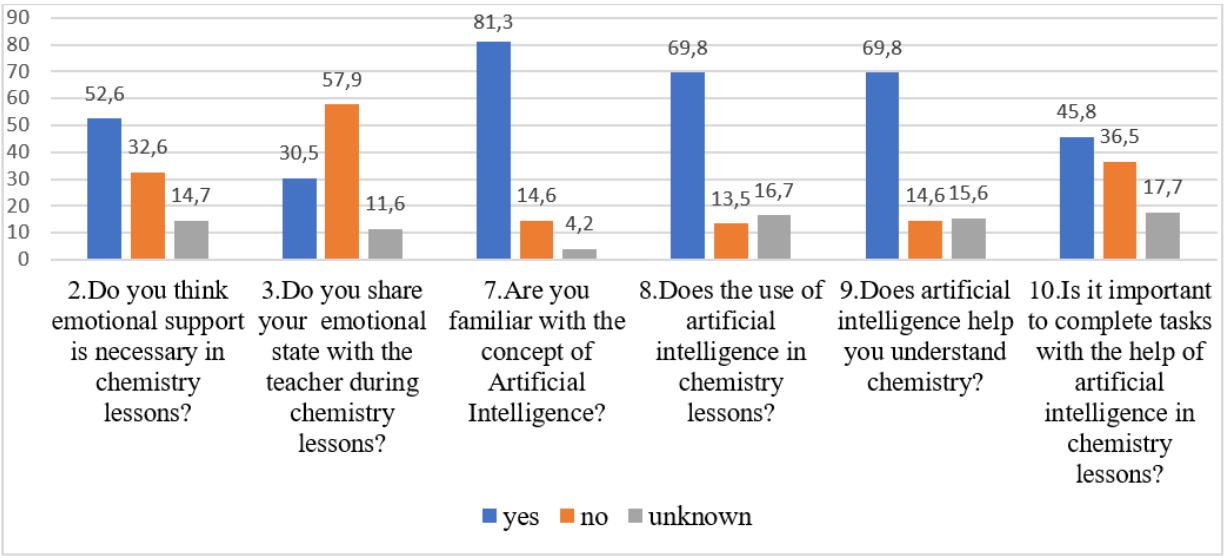


Diagram 2. Grouping of some questions in the survey

Questions 2: 52,6% of students chose "yes", highlighting the importance of emotional support, along with education.

Questions 3: 57,9% of respondents stated difficulties expressing their emotional states to teachers during the lesson. This emphasizes the need for modern tools to help in determining individual emotional states.

Questions 7: 81,3% of students were aware with the concept of AI, proposing a little confusion regarding its use and application in lessons.

Questions 8-10 aimed at integrating AI into chemistry lessons. For questions 8 and 9, 69.8% of the participants answered positively, while 45,8% gave affirmatively for question 10. These results indicate that the use of AI in the learning process enhances acquiring new knowledge or performing tasks effectively among students.

The results for question 4 are shown in Figure 3.

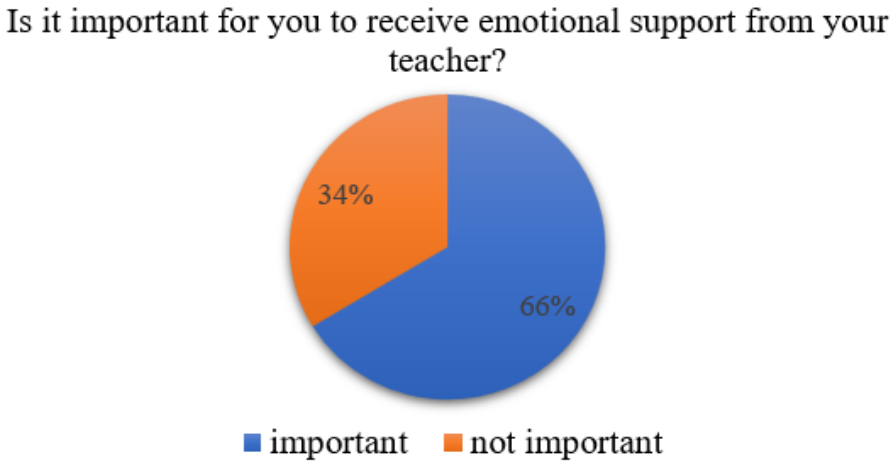


Diagram 3. The result of question №4 of the survey

Questions 4: 66% of respondents expressed that emotional support from teachers during lessons is important, indicating strong expectations for such support.

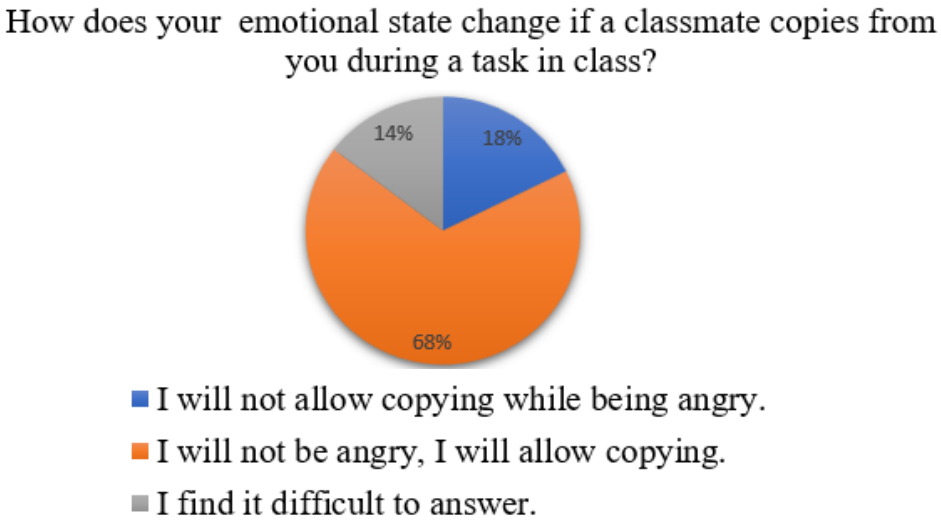


Diagram 4. The result of question №5 of the survey

For question 5, the majority of students showed that they would not get angry if a peer copied their work, but instead they would give permission to copy. This suggests that there is emotional support among peers during the learning process.

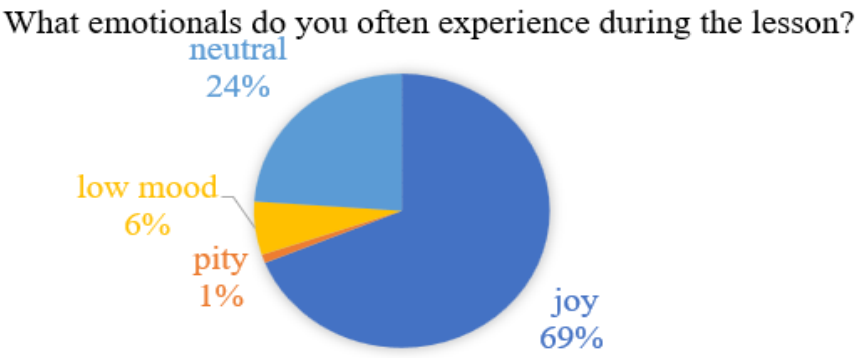


Diagram 5. The result of question №6 of the survey

Question 6 asked students to determine their emotions during the lessons. 69% of the participants chose "joy", while the remaining options (neural, low mood, and pity) made up the smaller percentages.

Cronbach's alpha coefficient was used to determine the internal consistency and reliability of the questionnaire responses. When summarizing the results of the questionnaire and making calculations, Cronbach's alpha value $\alpha \geq 0.8$ showed a high reliability and consistency in the questionnaire.

The questionnaire results revealed the following: a majority of students noted that emotional support is important in chemistry lessons; 75% of students stated difficulties in expressing their emotions during the lesson; 60% of respondents expressed expectations of emotional support from the teacher. At the same time, their feedback on the use of AI technologies was positive.

These findings will be further analyzed and compared with previous studies in the following section.

Discussion

The findings of this study were compared with results from research published in Scopus and Wed of Science databases to identify similarities and differences.

Karani and Desai (2022) highlighted the significant role of emotional states in decision-making processes. They emphasized the necessity of expanding AI capabilities for recognizing emotions through text, audio, and visual cues. This aligns closely with our study's approach, which focused on identifying students' emotional states in chemistry lessons using similar indicators. Our findings also demonstrate the positive impact of AI on the educational process when these cues are utilized effectively.

In their research, Mohammed and Hassan (2020) explored the potential of robotics in recognizing human emotions, particularly emphasizing the role of sensory pathways in this process. Their work focused on improving emotion-detection technologies through robotics,

which shares a conceptual parallel with our study's application of AI technologies to assess students' emotions in chemistry lessons.

Sailunaz et al. (2018) conducted studies on emotion recognition based on textual analysis. Their approach resonates with our methodology, which included analyzing students' emotional states through survey questions and text-based tasks. The significance of text as a medium for identifying emotions, as highlighted in their findings, was also confirmed by the results of our research.

Narimisaei et al. (2024) explored the integration of machine learning and deep learning methods for emotion recognition and response within AI systems. These approaches align closely with the primary objectives of our study, further emphasizing the critical role of AI in enhancing learning efficiency in chemistry classes.

To compare the similarities and differences among the works of various researchers, a table was constructed, as shown in Table 2. Numerous studies examining students' emotional states and the application of AI in research were reviewed, focusing on the work of four researchers whose studies closely align with the topic of this research.

Table 2. Scholars who have studied the identification of learners' emotions in connection with artificial intelligence

Research method / Research scholars	Narimisaei et al.	Karani and Desai	Mohammed and Hassan	Sailunaz et al.
social emotional learning (SEL)	+	+	+	+
artificial intelligence	+	+	+	+
robotics			+	
deep learning models	+			+
brain emotional learning		+		
machine learning	+			

As observed in Table 2, integrating AI systems with social-emotional learning to identify emotional states is a shared focus across the studies. Each researcher's unique contribution is distinguished as follows:

– Karani and Desai examined emotion-based learning through neural processes;

– Mohammed and Hassan concentrated on emotion recognition using robotics;

– Narimisaei et al. employed machine learning techniques in their studies;

– Sailunaz et al. utilized deep learning systems, highlighting a methodological convergence with our research.

Research findings indicate that educational technologies have significant potential in managing students' emotional states and enhancing their interest in chemistry. Virtual laboratories (such as Labster and PhET) allow students to observe chemical reactions in a safe environment and predict their outcomes, making the learning process interactive and engaging. 3D models facilitate the visualization of molecular structures, reaction mechanisms, and energy changes, thereby simplifying students' understanding of complex chemical concepts.

Additionally, Chat GPT and other adaptive learning systems serve as effective tools for explaining chemical terminology and intricate concepts. These systems assist students in creating personalized learning trajectories, fostering independent learning, and providing quick responses to chemical inquiries.

In the future, it is recommended to integrate virtual laboratories, 3D modeling, Chat GPT, and adaptive learning platforms to modernize and enhance the efficiency and appeal of chemistry education. Such a comprehensive approach is expected to elevate students' learning experiences to a new level and significantly improve the quality of their education.

Conclusion

This study was aimed at identifying students' socio-emotional states in the chemistry lessons and integrating AI technologies into the learning process. The obtained results showed the need to expand the capabilities of AI in emotion recognition and management and its positive impact on students' educational experience.

Integration of human-computer interaction systems for emotion recognition and analysis is an important direction. AI-based technologies for researching emotions are evolving, unsolved problems were identified during the research. Future research should address to examine the stability and adaptability of emotion recognition models in AI systems, and investigate methods for long-term monitoring of emotions.

The main goal of the study was to determine students' socio-emotional states during chemistry teaching and to enhance the quality of education through using AI technologies. The results indicate that integrating AI technologies into the educational process facilitates the effective management of students' emotional states and increase their learning motivation.

The study employed a descriptive methodology, collecting data through a questionnaire conducted among 8th-grade students. The questionnaire examined the students' emotions in the chemistry class and their attitudes towards AI technology. The findings revealed that the majority of students need emotional support in chemistry lessons, and AT technologies contribute to improving learning motivation. Specifically, 70% of students highlighted the importance of emotional support, while 60% noted that using AI increased their interest.

In addition, the reliability of the research was ensured by the analysis of scientific works indexed in Scopus and WOS databases.

The results obtained show that the incorporation of AI technologies into the chemistry lesson opens up new opportunities for improving the teaching methodology. Furthermore, these technologies serve as effective tools in managing students' emotional states and enhancing their learning motivation.

Author's contributions

Ussenbay A.U. – the formation and development of the article's idea, taking responsibility for all aspects of the work.

Abdurazova P.A. – developing the concept of the research work and approving the final version of the article for publication as the scientific supervisor.

Kerimbaeva K.Z. – analyzing the results of the pedagogical experiment and writing valuable comments on the content.

Kurmanbekova K.A. – developing survey questions for the research, presenting them to the school, and analyzing the results.

References

Angel, E. Federico, A. Iñigo, Rodríguez-Arteche and Ivan, Ezquerra-Romano. (2022), 'Integrating Artificial Intelligence into Research on Emotions and Behaviors in Science Education', Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18(4), pp. 1-13. https://doi.org/10.29333/ejmste/11927

Berat, A.E. Abhijit, M. Patrick, B. Paul, R. Kim-Kwang, R. Senior, M. and Mo J. (2020), 'Toward Artificial Emotional Intelligence for Cooperative Social Human–Machine Interaction', IEEE Transactions on Computational Social Systems, 7, pp. 234-246. https://doi.org/10.1109/TCSS.2019.2922593

Collins, H. (2021), 'The science of artificial intelligence and its critics', Interdisciplinary Science Reviews, 46(1-2), pp. 53-70. https://doi.org/10.1080/03080188.2020.1840821

Elmi, C. (2020), 'Integrating Social Emotional Learning Strategies in Higher Education', European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3(10), pp. 848-858. https://doi.org/10.3390/ejihpe10030061

Karani, R. and Desai, Sh. (2022), 'Review on multimodal fusion techniques for human emotion recognition', International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 13(10), pp. 287-296. https://doi.org/10.14569/IJACSA.2022.0131035

Kylie, S. Flynn, E.Ch. Linlin, Li. Chun-Wei, H. Ruchita, P. Kim, L. and Shuangting Y. (2024), 'Leveraging technology to address social-emotional learning during the pandemic: Findings from an efficacy trial', Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 4, pp. 1-15. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100045

Lameras, P. and Arnab, S. (2022), "Power to the Teachers: An Exploratory Review on Artificial Intelligence in Education", Information, Vol. 13 No. 1, pp.1-38. https://doi.org/10.3390/info13010014

Melissa, C.W. and Tammy, S.W. (2025), 'Preparing Educators to Support SEL: The Foundational Role of Trauma-Informed Training', Social and Emotional learning: Research, Practice, and Policy, 5, pp. 1-40. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100071

Mohammed, S.N. and Hassan, A.K. (2020), 'A Survey on Emotion Recognition for Human Robot Interaction', Journal of Computing and Information Technology, 28(2), pp.125–146. https://doi.org/10.20532/cit.2020.1004841

Narimisaei, J. Naeim, M. Imannezhad, Sh. Samian, P. and Sobhani, M. (2024), 'Exploring emotional intelligence in artificial intelligence systems: a comprehensive analysis of emotion recognition and response mechanisms', Annals of Medicine & Surgery, 86(8), pp. 4657-4663. https://doi.org/10.1097/MS9.0000000000002315

Navarro, S.A. and Maldonado, A. (2007), 'Research Methods in Education. Sixth Edition – by Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison', British Journal of Educational Studies, 55(4), pp. 467-470. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00388_4.x

Richard L. (2016) 'Announcing face and emotion detertion for Azure Media Analytics', Azure Media Analytics, Available at: https://azure.microsoft.com/es-es/blog/face-and-emotion-detection/ (Accessed: 30 November 2024).

Sailunaz, K. Dhaliwal, M. Rokne, J. and Alhajj R. (2018), 'Emotion detection from text and speech: a survey', Social Network Analysis and Mining, 8(1), pp. 1-26. https://doi.org/10.1007/s13278-018-0505-2

Sethi, S.S. and Jain, K. (2024) 'AI technologies for social emotional learning: recent research and future directions', Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 17(2), pp. 213-225. https://doi.org/10.1108/JRIT-03-2024-0073

Zieher, A.K., Bailey, C.S. Cipriano, C. McNaboe, T. Smith, K. and Strambler M.J. (2024), 'Considering the "How" of SEL: A framework for the pedagogies of social and emotional learning', Social and Emotional Learning: Research, Practive, and Policy, 3, pp. 1-10. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100030

Булшекбаева, А.И. Сураншиева, М.К. Бейсембаева З. және Асанханова Ж.Ж. (2024), «Пәнаралық интеграция негізінде болашақ педагогтердің әлеуметтік-эмоционалды оқыту (SEL) дағдыларын дамыту ерекшеліктері», ҚР ҰҒА хабаршысы ғылыми журналы, 407 (1), б. 123-133. https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.662

Соколова, И.С. и Гальдин, А.А. (2018) «Практическое применение искусственного интелекта в условиях цифровой экономики», Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе, 26 (2), стр.71–79.

А.Ү. Үсенбай[1], П.Ә. Абдуразова*[2], К.З. Керимбаева[3], К.А. Құрманбекова[4]

[1,2,3]Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан

[4]№2 мамандандырылған үш тілде оқытатын мектеп-интернаты, Химия пәні мұғалімі, Шымкент, Қазақстан

Химияны оқытуда әлеуметтік-эмоционалдық күйді талдау және ЖИ мүмкіндіктерін пайдалану

Аңдатпа. Жасанды интеллект зерттеуі сан жылдарды қамтитын ғалымдар мен инженерлердің үздіксіз әрекеттерінің жемісі. Оның қызметі ақпараттық жүйелер топтамасын кеңейту, база қорының мүмкіндіктерін дамыту болса, жылдар өте адам қабілеттерін, сезімдік қасиеттерін енгізу, адамға ұқсас интеллектінің болуы қазіргі зерттеулерде өзекті болып отыр. Химияны оқытуда оқушылардың әлеуметтік-эмоционалдық жағдайын талдау және болжау үшін жасанды интеллектіні қолдану арқылы білім беру процесінің сапасын дамыту ғылыми жұмыстың мақсаты болып табылады. Ғылыми жұмысты жаратылыстану пәндерін оқытуда оқушылардың әлеуметтік-эмоционалдық күйі мәселесіне қызығушылығы бар оқытушылар мен осы сала аясындағы зерттеуші ғалымдар пайдалана алады. Зерттеуді жүргізу сипаттамалық зерттеу әдісіне сүйене отырып, екі бағытта іске асырылды. Бірінші бағыт бойынша білім беру процесіндегі жасанды интелект мүмкіндіктерін анықтауда олардың түрлері мен қолдану аясы қарастырылып, осыған дейін зерттеген зерттеуші ғалымдардың жұмыстары жинақталды. Екінші кезекте, зерттеуді жүргізу алдында тақырып аясына қатысты сауалнама (Google form) арқылы оқушылардың пікірі мен көзқарасы анықталды. Сауалнама қолжетімді популяция негізінде Шымкент қаласындағы бірнеше мектептердің 8 сынып оқушыларынан алдынды. 97 қатысушылардың 96-сы өз жауаптарын берді. Сауалнамадағы әр сұраққа қатысушылардың жауаптарына талдау жасалынып, сауалнама сұрақтарының сенімділік дәрежесі Кронбах альфа арқылы анықталды. Сауалнама нәтижесінде, білім алушылардың басым көпшілігі сабақ

барысында мұғалімнен эмоционалдық қолдау күтетіндігі, өзінің эмоциялық жай-күйін айта алмайтындығы және өздерін кей жағдайда жалған кейіпте сезінетіндігі белгілі болды. Сондай-ақ, жасанды интелект ұғымына қызығушылықтары бар және оны сабақ барысында қолдану білім сапасына әсер ете алатындығы зерттеу жұмысын жүргізуге ықпал етеді. Зерттеушілер сауалнама нәтижелерін, яғни, артықшылықтары мен кемшіліктерін ескере отырып, одан әрі дамыту мақсатында зерттеу ауқымын кеңейте алады.

Түйін сөздер: жасанды интеллект; химия; әлеуметтік-эмоционалдық оқыту; технология; оқушы.

А.Y. Үсенбай[1], П.Ә.Абдуразова*[2], К.З. Керимбаева[3], К.А. Құрманбекова[4]

[1,2,3]Южно-Казахстанский педогогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, Шымкент, Казахстан

[4]Специализорованная школа-интернат №2 с обучением на трех языках, Шымкент, Казахстан

Анализ социально-эмоционального состояния при обучении химии и использование возможностей ИИ

Аннотация. Исследования в области искусственного интеллекта являются результатом многолетних непрерывных усилий ученых и инженеров. Его деятельность направлена на расширение спектра информационных систем, развитие возможностей баз данных, а с течением времени – на внедрение человеческих способностей и эмоциональных качеств, создание интеллекта, схожего с человеческим, что является актуальной темой современных исследований. Целью данной научной работы является развитие качества образовательного процесса в обучении химии с использованием искусственного интеллекта для анализа и прогнозирования социально-эмоционального состояния учащихся. Научная работа можеть быть использована педагогами, заинтересованными в проблемах социально-эмоционального состояния учащихся при преподавании естественных наук, а также исследовательскими учеными в этой области. Исследование проводилось с использованием описательного метода и было реализовано в двух направлениях. В первом направлении рассматривались виды и области применения искусственного интеллекта в образовательном процессе, а также были собраны работы исследователей, ранее занимавшихся данной темой. Во втором направлении, перед проведением исследования, с помощью анкеты (Google form) была определена точка зрения и мнение учащихся по данной теме. Анкета было проведена среди учащихся 8 классов нескольких школ города Шымкента на доступной выборке. Из 97 учасников, 96 ответили на вопросы анкеты. Ответы участников на каждый вопрос анкеты были проанализированы, а степень надежности анкеты была определена с использованием коэффициента альфа Кронбаха. Результаты анкеты показали, что большинство обучающихся ожидают эмоциональной поддержки от учителя во время уроков, не могут выразить свое эмоциональное состояние и иногда чувствуют себя неискренними. Также было выявлено, что учащиеся заинтересованы в понятии искусственного интелекта и считают, что его использование в образовательном процессе может повлиять на качество обучения, что стало важным фактором для проведения исследования. Учитывая результаты анкеты, исследователи могут расширить рамки исследования для дальнейшего его развития, учитывая его преимущества и недостатки.

Ключевые слова: искусственный интеллект; химия; социально-эмоциональное обучение; технология; ученик.

References

Angel, E. Federico, A. Iñigo, Rodríguez-Arteche and Ivan, Ezquerra-Romano. (2022), 'Integrating Artificial Intelligence into Research on Emotions and Behaviors in Science Education', Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18(4), pp. 1-13. https://doi.org/10.29333/ejmste/11927

Berat, A.E. Abhijit, M. Patrick, B. Paul, R. Kim-Kwang, R. Senior, M. and Mo J. (2020), 'Toward Artificial Emotional Intelligence for Cooperative Social Human–Machine Interaction', IEEE Transactions on Computational Social Systems, 7, pp. 234-246. https://doi.org/10.1109/TCSS.2019.2922593

Collins, H. (2021), 'The science of artificial intelligence and its critics', Interdisciplinary Science Reviews, 46(1-2), pp. 53-70. https://doi.org/10.1080/03080188.2020.1840821

Elmi, C. (2020), 'Integrating Social Emotional Learning Strategies in Higher Education', European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3(10), pp. 848-858. https://doi.org/10.3390/ejihpe10030061

Karani, R. and Desai, Sh. (2022), 'Review on multimodal fusion techniques for human emotion recognition', International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 13(10), pp. 287-296. https://doi.org/10.14569/IJACSA.2022.0131035

Kylie, S. Flynn, E.Ch. Linlin, Li. Chun-Wei, H. Ruchita, P. Kim, L. and Shuangting Y. (2024), 'Leveraging technology to address social-emotional learning during the pandemic: Findings from an efficacy trial', Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 4, pp. 1-15. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100045

Lameras, P. and Arnab, S. (2022), "Power to the Teachers: An Exploratory Review on Artificial Intelligence in Education", Information, Vol. 13 No. 1, pp.1-38. https://doi.org/10.3390/info13010014

Melissa, C.W. and Tammy, S.W. (2025), 'Preparing Educators to Support SEL: The Foundational Role of Trauma-Informed Training', Social and Emotional learning: Research, Practice, and Policy, 5, pp. 1-40. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100071

Mohammed, S.N. and Hassan, A.K. (2020), 'A Survey on Emotion Recognition for Human Robot Interaction', Journal of Computing and Information Technology, 28(2), pp.125–146. https://doi.org/10.20532/cit.2020.1004841

Narimisaei, J. Naeim, M. Imannezhad, Sh. Samian, P. and Sobhani, M. (2024), 'Exploring emotional intelligence in artificial intelligence systems: a comprehensive analysis of emotion recognition and response mechanisms', Annals of Medicine & Surgery, 86(8), pp. 4657-4663. https://doi.org/10.1097/MS9.0000000000002315

Navarro, S.A. and Maldonado, A. (2007), 'Research Methods in Education. Sixth Edition – by Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison', British Journal of Educational Studies, 55(4), pp. 467-470. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00388_4.x

Richard L. (2016) 'Announcing face and emotion detertion for Azure Media Analytics', Azure Media Analytics, Available at: https://azure.microsoft.com/es-es/blog/face-and-emotion-detection/ (Accessed: 30 November 2024).

Sailunaz, K. Dhaliwal, M. Rokne, J. and Alhajj R. (2018), 'Emotion detection from text and speech: a survey', Social Network Analysis and Mining, 8(1), pp. 1-26. https://doi.org/10.1007/s13278-018-0505-2

Sethi, S.S. and Jain, K. (2024) 'AI technologies for social emotional learning: recent research and future directions', Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 17(2), pp. 213-225. https://doi.org/10.1108/JRIT-03-2024-0073

Zieher, A.K., Bailey, C.S. Cipriano, C. McNaboe, T. Smith, K. and Strambler M.J. (2024), 'Considering the "How" of SEL: A framework for the pedagogies of social and emotional learning', Social and Emotional Learning: Research, Practive, and Policy, 3, pp. 1-10. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100030

Bulşekbaeva, A.İ., Suranşieva, M.K. Beisembaeva Z. jäne Asanhanova J.J. (2024) Pänaralyq integrasia negızında bolaşaq pedagogterdıñ äleumettık-emosionaldy oqytu (SEL) dağdylaryn damytu erekşelıkterı [Features of Developing Future Educators' Social-Emotional Learning (SEL) Skills Based on Interdisciplinary Integration]. QR ŪĞA habarşysy ğylymi jurnaly, 407 (1) b. 123-133. https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.662 (in Kazakh)

Sokolova, I.S., i Gal'din, A.A. (2018) Prakticheskoe primenenie iskusstvennogo intelekta v uslovijah cifrovoj jekonomiki [Practical application of artificial intelligence in the context of the digital economy]. Modeli, sistemy, seti v jekonomike, tehnike, prirode i obshhestve, 26 (2), str.71–79 (in Russian)

Information about the authors:

***Ussenbay A.U.* –** 1st-year PhD student of the Department of Chemistry, South Kazakhstan Pedagogical University named after O.Zhanibekov, K.Bektayev st. №1813, 160023, Shymkent, Kazakhstan

***Abdurazova P.A.* –** corresponding author, Associate Professor of the Department of "Chemistry", PhD, South Kazakhstan Pedagogical University named after O.Zhanibekov, Sh.Ualikhanov st., 215B, №24, 160000, Shymkent, Kazakhstan

Kerimbaeva K.Z. – Associate Professor of the Department of "Chemistry", South Kazakhstan Pedagogical University named after O.Zhanibekov, 160031, Pahtakor 2, Abzal st., plot №2152, Shymkent, Kazakhstan

Kurmanbekova K.A. – teacher of chemistry, Specialized boarding school №2 teaching in three languages, Shugila m/d, Izetti st., №29, 160011, Shymkent, Kazakhstan

Авторлар туралы мәліметтер:

***Үсенбай А.Ү.* –** «Химия» кафедрасының 1 курс докторанты, Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Қ.Бектаев көш., №1813, 160023, Шымкент, Казахстан

***Абдуразова П.Ә.* –** хат-хабар авторы, «Химия» кафедрасының қауымдастырылған профессоры, PhD, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Ш.Уалиханов көш., 215Б №24, 160000, Шымкент, Қазақстан

***Керимбаева К.З.* –** «Химия» кафедрасының доценті, тех.ғ.к., Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Пахтакор 2, Абзал көш., учаске №2152, 160031, Шымкент, Қазақстан

Құрманбекова К.А. – Химия пәні мұғалімі, №2 мамандандырылған үш тілде оқытатын мектеп-интернаты, Шұғыла м/а, Ізетті көш., №29, 160011, Шымкент, Қазақстан

Сведения об авторах:

Усенбай А.У. **–** докторант 1 курса кафедры химии, Южно-Казахстанский педогогический университет имени Ө.Жәнібеков, ул.К.Бектаева №1813, 160023, Шымкент, Казахстан

Абдуразова П.А. **–** автор для корреспонденции, PhD, ассоциированный профессор кафедры химии Южно-Казахстанский педогогический университет имени Ө.Жәнібеков, ул.Ш.Уалиханова 215Б №24, 160000, Шымкент, Казахстан

Керимбаева К.З. **–** доцент кафедры химии, к.тех.н. Южно-Казахстанский педогогический университет имени Ө.Жәнібеков, 160031, Пахтакор 2, ул.Абзала, участок №2152, Шымкент, Казахстан

Курманбекова К.А. **–** учитель химии, Специализорованная школа-интернат №2 с обучением на трех языках, м/н Шугыла, ул.Ізетті №29, 160011, Шымкент, Казахстан

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

МРНТИ 14.35.07
Научная статья

https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-161-176

Модель организации социально-педагогической превенции ментального терроризма среди студенческой молодежи

М.К. Рсаев*[1], А.А. Булатбаева[2]

[1,2]Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

*(E-mail: *[1]rsaevi@mail.ru)*

Аннотация. В статье рассматривается модель организации социально-педагогической превенции ментального терроризма среди студенческой молодежи. Актуальность исследования обусловлена ростом угрозы экстремизма и ментального терроризма в отношении молодежи, что может привести к тяжелым социальным последствиям. Понятие ментального терроризма анализируется в контексте высшего образования, и дано его объяснение на основе научных трудов. Проведен анализ работ отечественных и зарубежных ученых, изучающих проблему ментального терроризма среди молодежи, и обоснованы личные взгляды авторов. Рассматриваются основные принципы и методы превенции ментального терроризма в образовательных учреждениях, а также эффективные формы и методы работы со студентами. Использованы материалы и методы, включающие анализ научных публикаций и нормативных актов. Описаны законы Республики Казахстан, касающиеся борьбы с ментальным терроризмом. Выделены ключевые аспекты опасности ментального терроризма и разработана модель социально-педагогической превенции среди студенческой молодежи. Модель включает мотивационно-ценностные, концептуальные, содержательно-технологические и оценочно-измерительные блоки, направленные на формирование психологически устойчивой, хорошо информированной о ментальном терроризме, активной в социальных инициативах, с высоким академическим уровнем и не подверженной экстремистским мыслям и радикальным идеям личности студента.

Ключевые слова: ментальный терроризм, воспитание студенческой молодежи, социально-педагогическая превенция, модель.

Поступила: 18.04.2024; Доработана: 26.05.2024; Одобрена: 29.06.2025; Доступна онлайн: 30.06.2025

Введение

Ментальный терроризм представляет собой форму психологического давления и манипуляции сознанием, создающую большую угрозу для современного общества, особенно для студенческой молодежи. Молодежь, находящаяся на стадии формирования мировоззрения и социальной идентичности, легко поддается влиянию радикальных идей и экстремистской пропаганды. В связи с этим важно разработать и внедрить модель социально-педагогической превенции ментального терроризма в сфере высшего образования.

Ментальный терроризм включает в себя методы психологического воздействия, направленные на манипуляцию сознанием, формирование экстремистских убеждений и готовность к незаконным действиям. Это может проявляться в пропаганде насилия, дискриминации, радикализации религиозных и политических взглядов. Молодежь, открытая к новым идеям и находящаяся на стадии самореализации, особенно уязвима к таким видам воздействия.

Педагогическая психология и социальная педагогика рассматривают психологические, социальные и педагогические особенности студенческой молодежи, находящейся в возрасте от 17-18 до 22-23 лет, что представляет собой важный этап личностного, социального и профессионального развития. Поэтому в этот важный период необходимо проводить фундаментальные и прикладные исследования, чтобы предотвратить ментальные террористические манипуляции.

«Ментальный терроризм – это воздействие на личность, создающее негативное сознание с целью принятия и оправдания насилия как социальной нормы» (Булатбаева и Рсаев, 2024). Двигателем процесса ментального терроризма является ментальная атака. Ментальные атаки формируют идеи и мотивы, нарушающие моральные нормы и гармонично развивающееся общество, и осуществляют действия, противоречащие социальным и моральным нормам.

Хотя термин «ментальный терроризм», охватывающий пропаганду экстремистских идей, психологическое давление и манипуляцию сознанием граждан, не имеет юридического определения, в Казахстане существуют несколько нормативно-правовых актов, касающихся борьбы с терроризмом. Поэтому некоторые аспекты этого термина будут рассмотрены в контексте борьбы с экстремизмом и терроризмом.

Конституция Республики Казахстан, определяющая права и свободы граждан, включая право на жизнь и неприкосновенность личности, строго запрещает любые деструктивные действия, направленные против человека (Конституция РК, 1995).

Закон Республики Казахстан «О противодействии экстремизму» от 18 февраля 2005 года направлен на превенцию и пресечение экстремистских действий, включая пропаганду, содержащуюся в методах психологического и манипулятивного воздействия (Закон РК «О противодействии экстремизму», 2005).

Уголовный кодекс Республики Казахстан (Закон № 226-V от 3 июля 2014 года) содержит статьи, касающиеся террористических актов, пропаганды терроризма, а также распространения экстремистских материалов, и предписывает ответственность за эти действия. В частности, статья 256 предусматривает ответственность за публичные

призывы к совершению террористических актов или оправдание терроризма (Уголовный Кодекс, 2014).

Ментальный терроризм и меры противодействия ему

Меры противодействия ментальному терроризму встречаются не только в специальных законах, но и в других законодательных актах Республики Казахстан. Например, Закон Республики Казахстан «О масс-медиа» (Закон № 93-VIII от 19 июня 2024 года) регулирует деятельность СМИ в стране и применяется в отношении случаев экстремистской или террористической пропаганды, включая психологическое воздействие через медиа (Закон РК «О масс-медиа», 2024). Также в Законе Республики Казахстан «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 2 июля 2018 года предусмотрена защита детей от вредной информации, в том числе информации, способствующей радикализму и экстремизму, что можно связать с превенции ментального терроризма среди молодежи (Закон РК «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», 2018).

Кандидат социологических наук, доцент Э.П. Королева рассматривает ментальный терроризм как начало ментального геноцида. По ее мнению, ментальный терроризм представляет собой совокупность тактических методов и приемов, направленных на достижение стратегической цели – уничтожение духовного ядра государства, которое формирует политику, экономику и оборону (Королева и Чернышова, 2015).

Ментальный терроризм может быть вызван не только внешними социально-культурными и политическими факторами, но и психофизиологическими особенностями индивида. Французский социолог Э. Морен отмечает, что проблема насилия актуальна не только для социологии, но и для психологии и педагогики (Свирский, 2019). В частности, проблема ментального терроризма требует междисциплинарных исследований в области социальной педагогики.

Ментальный терроризм не так заметен, как другие формы терроризма. Обычно терроризм проявляется через физическое насилие, давление, массовые организованные действия, нападения на здания и т.д., тогда как ментальный терроризм проявляется скрытыми действиями, направленными непосредственно на сознание в абстрактной форме. Тем не менее, независимо от формы терроризма, цель каждого террориста – достичь своих целей наиболее жестоким способом.

В научной литературе ментальный терроризм, также называемый «психическим терроризмом» или «духовным терроризмом», признан ЮНЕСКО основной угрозой для человечества и цивилизации. Это связано с тем, что ментальный терроризм воздействует на сознание, мировосприятие и поведение людей, разрушая социальные структуры и фундаментальные ценности цивилизации, в отличие от физического терроризма (Фонарев, 2021).

По мнению юриста Д.Н. Фонарева, ментальный терроризм – это метод достижения цели путем негативного информационного воздействия на сознание человека, что приводит к разрушению его исторически сложившегося культурного и духовно-нравственного окружения (Фонарев, 2021). Опасность ментального терроризма заключается в психологическом «разрушении» общества, угрозе демократии и свободе, деградации культурных и моральных ценностей, негативном влиянии на национальное и духовно-нравственное сознание молодежи и будущих поколений, глобальной нестабильности и других аспектах (Баишева, 2014).

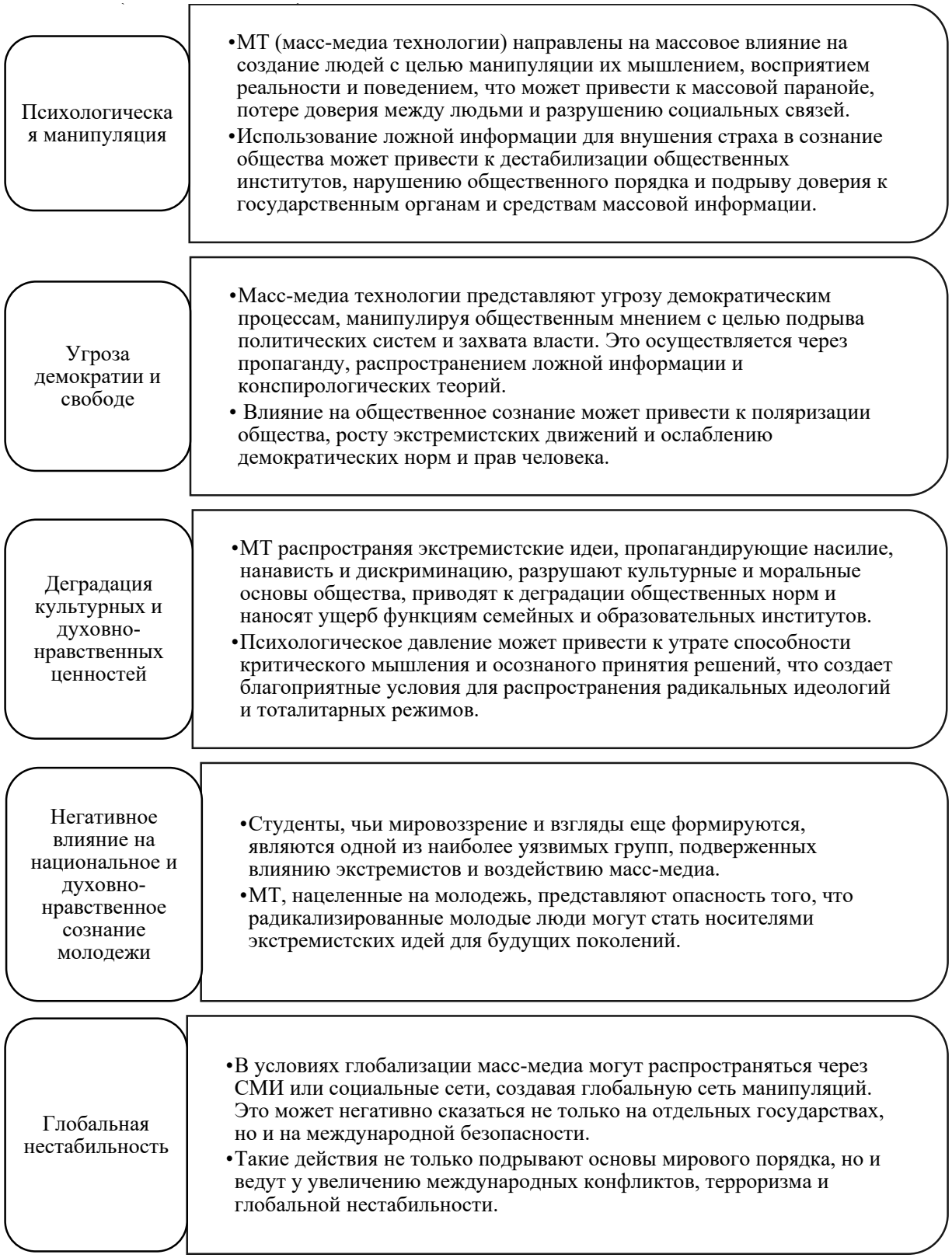


Рисунок 1. Основные аспекты риска ментального терроризма

По мнению М.И. Баишевой, для противостояния деструктивным процессам ментального терроризма и ментального геноцида необходимо оптимизировать развитие и становление личности, особенно обогащение духовного мира молодежи, развитие ее ценностного потенциала и близость к национальной и мировой культуре. Это должно стать одной из главных задач образования (Баишева, 2014).

Марк Бевир и Кэтрин Э. Браун выдвигают идею децентрализации, критикуя централизованное управление борьбой с терроризмом в поисках оптимальных путей борьбы с терроризмом. В связи с этим, ученые предлагают теорию критического изучения терроризма (Bevir and Brown, 2024).

На основе вышеизложенного наблюдается необходимость создания модели для эффективной организации социально-педагогической превенции ментального терроризма среди студенческой молодежи.

Материалы и методы

В статье широко использовались научно-аналитические методы. Для определения основных подходов и методологий в области социально-педагогической превенции ментального терроризма был проведен систематический контент-анализ содержания научных публикаций, нормативных актов и медиаматериалов. Также был осуществлен сравнительный анализ различных подходов к превенции ментального терроризма в высшем образовании, оценены их эффективность и применение в различных условиях. Материалы, полученные в результате анализа научной литературы, были собраны и систематизированы. В организации социально-педагогической превенции ментального терроризма среди студенческой молодежи применялся метод моделирования.

Результаты и обсуждение

Модель (от латинского слова, означающего «измерение, аналог, образец») служит инструментом получения информации о исследуемой системе; она представляет собой отображение какого-либо объекта или явления (например, математического, физического, символического, графического или дескриптивного) с целью решения основной проблемы исследования (Волкова, Черненькая и Магер, 2013). Модель – это средство познания. Все теоретические данные в исследовательской работе приобретают конкретность в рамках модели.

Учитывая вышеуказанные объяснения, мы считаем важным разработать модель для организации социально-педагогической превенции ментального терроризма среди студенческой молодежи с целью обоснования целей, задач, результатов и средств и методов их достижения (Рис. 2). Модель организации социально-педагогической превенции ментального терроризма среди студенческой молодежи включает мотивационно-ценностный, концептуальный, содержательно-технологический и оценочно-измерительный блоки.

Мотивационно-ценностный блок модели основывается на мотивах создания модели (цели, задачи, нормативно-правовые документы РК).

Целью социально-педагогической превенции ментального терроризма среди студентов является развитие критического мышления, устойчивости к манипулятивным воздействиям, сопротивляемости и ответственности за действия в социальной и политической сфере.

Для достижения цели ставятся следующие задачи:

1. Выявление и анализ факторов, способствующих радикализации молодежи.

2. Создание условий для развития критического мышления и информационной грамотности.

3. Формирование позитивной социальной идентичности и укрепление моральных ценностей.

4. Обучение конструктивному общению и разрешению конфликтов.

Концептуальный блок модели охватывает методологические подходы, принципы и механизмы исследования. Организация социально-педагогической превенции ментального терроризма среди студентов требует применения комплексных методологических подходов, учитывающих психологические и социальные аспекты явления. Основные подходы в организации профилактической работы включают психологические, педагогические, социокультурные и информационные категории. При организации социально-педагогической превенции ментального терроризма среди молодежи учитываются следующие методологические подходы:

1. Системный подход – рассматривает проблему ментального терроризма как часть широкой системы, включающей образовательные учреждения, семью, общество и СМИ. Также подчеркивается важность интеграции всех участников (педагогов, психологов, родителей, государственных структур и студентов) в процессе превенции. Поэтому профилактические мероприятия должны включать системное взаимодействие различных институтов для предотвращения радикального отравления сознания молодежи.

2. Личностно-ориентированный подход – акцентирует внимание на индивидуальных особенностях студентов, их психологическом состоянии, уровне критического мышления и убеждениях. При разработке профилактических мероприятий необходимо учитывать индивидуальные потребности, мотивации и жизненные условия каждого студента. Согласно этому подходу, разрабатываются индивидуальные программы поддержки и консультации, направленные на развитие критического мышления, самооценки и самопознания студентов.

3. Культурно-деятельностный подход – подчеркивает важность культурного и деятельностного контекста в формировании личности студента и его устойчивости к ментальному терроризму. Организация мероприятий, направленных на укрепление культурной идентичности и развитие активной гражданской позиции, с учетом культурных и социальных особенностей студентов, а также вовлечение их в проекты и программы, способствующие формированию критического отношения к экстремистской идеологии.

4. Когнитивно-поведенческий подход направлен на изменение когнитивных и поведенческих моделей у студентов, подвергшихся ментальному терроризму. Программы, обучающие критическому мышлению, управлению эмоциями и поведением в стрессовых ситуациях, играют важную роль. Эффективно использовать этот подход в тренингах и семинарах, направленных на развитие когнитивных навыков, таких как распознавание экстремистской пропаганды, управление эмоциями и принятие взвешенных решений.

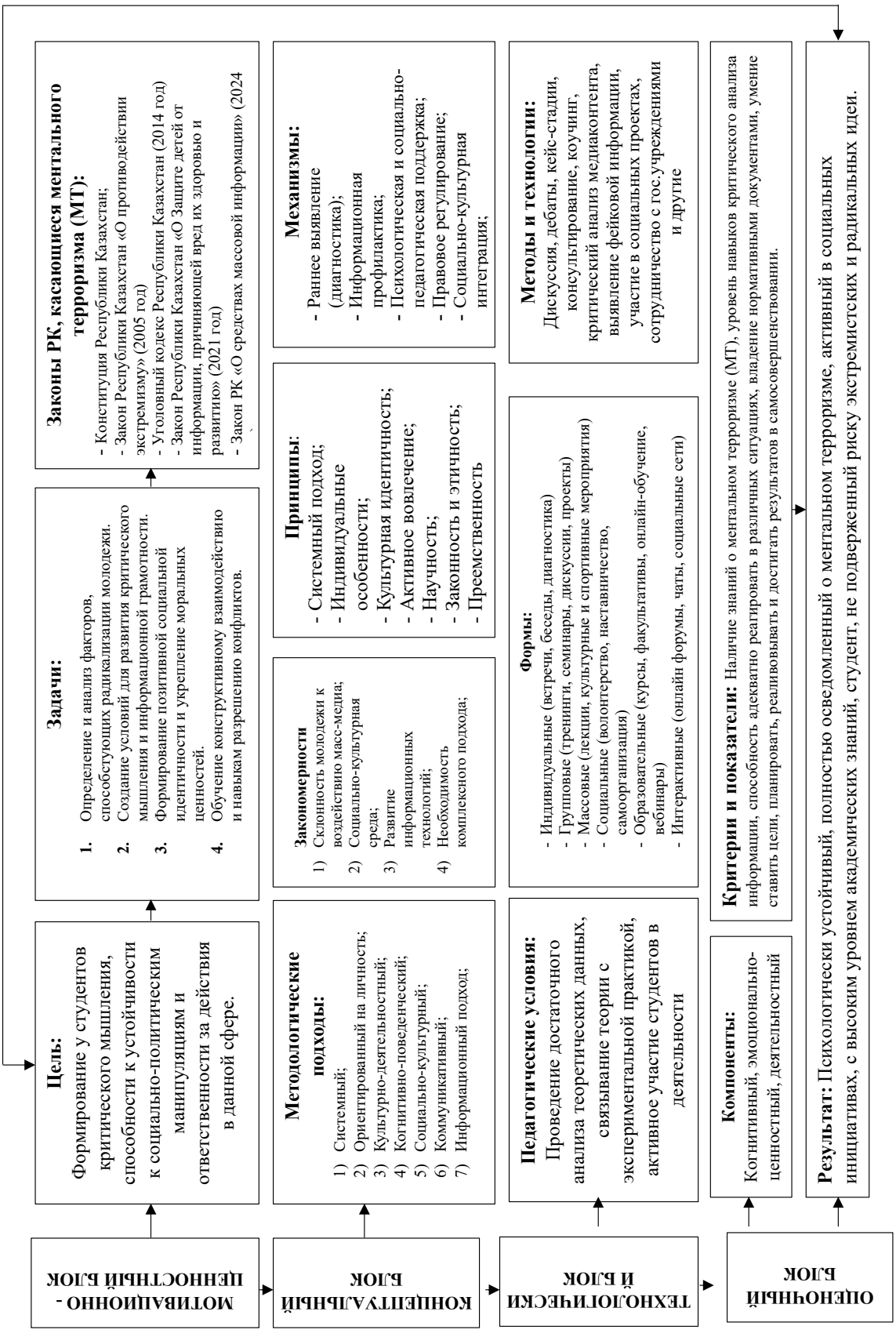


Рисунок 2. Модель организации социально-педагогической превенции ментального терроризма среди студентов

5. Социально-культурный подход рассматривает проблему ментального терроризма через призму социальных и культурных факторов, таких как религиозные, этнические и социальные нормы и ценности. Важно учитывать влияние социокультурной среды на восприятие и поведение студентов. Этот подход включает организацию межкультурных диалогов, обучение студентов терпимости и уважению к различным культурам и взглядам, а также проведение культурных мероприятий, способствующих развитию межкультурного понимания и укреплению социальной сплоченности.

6. Коммуникативный подход акцентирует внимание на важности взаимодействия и коммуникации между студентами, преподавателями и социальными институтами. Эффективная коммуникация и обмен информацией являются основными элементами превенции ментального терроризма. Этот подход может использоваться для разработки коммуникационных стратегий, направленных на повышение осведомленности о ментальном терроризме и формирование устойчивости к ложной информации.

7. Информационный подход направлен на использование информационных технологий и медиа для превенции ментального терроризма. Это включает мониторинг интернет-активности, создание позитивного контента и противодействие ложной информации.

При организации социально-педагогической превенции ментального терроризма среди студентов учитываются следующие закономерности: предрасположенность психологического состояния студентов к ментальному терроризму (стресс, депрессия и социальная изоляция могут привести к быстрому воздействию экстремистских идей и ментального террора), закономерности социально-культурной среды (сильная культурная и социальная среда способствует противодействию ментальному терроризму), развитие информационных технологий (в эпоху цифровизации информационные технологии становятся основным каналом пропаганды экстремизма) и необходимость комплексного подхода (эффективная превенция требует интеграции психологических, педагогических, социальных и культурных мероприятий).

Эффективная организация социально-педагогической превенции ментального терроризма основывается на определенных принципах. Принципы представляют собой основные правила, способствующие достижению цели и оптимальной организации работы. В организации превенции ментального терроризма среди студентов учитываются принципы системности, индивидуальности, культурной идентичности, активного вовлечения, научности, законности и этичности, преемственности и устойчивости (таблица 1).

Таблица 1. Принципы организации превенции ментального терроризма среди студенческой молодежи

№	Принцип	Описание	Применение
1	Системность	Профилактическая работа должна быть интегрированной и системной, охватывающей все уровни и аспекты взаимо	Для создания единого подхода к превенции ментального терроризма необходимо координировать действия различных субъектов превенции (педагогов, психологов,

		действия с молодежью, начиная с индивидуальной работы со студентами и до взаимодействия с образовательными учреждениями, общественными организациями и государственными органами.	правоохранительных органов).
2	Индивидуальные особенности	Каждый студент уникален, и необходимо учитывать индивидуальные особенности личности, такие как его психологическое состояние, уровень знаний, социальная среда и личные потребности	Разработка и внедрение индивидуальных программ поддержки, основанных на оценке рисков и потребностей конкретных студентов
3	Активное вовлечение	Студенты должны быть не просто пассивными получателями информации, но активными участниками процесса превенции. Их участие в процессе позволяет глубже понять проблему и формировать устойчивость к ментальному терроризму.	Организация интерактивных мероприятий, тренингов и дискуссий, которые стимулируют студентов к активному участию и критическому восприятию информации.
4	Научная обоснованность	Профилактическая работа должна основываться на научных исследованиях и проверенных методах. Это включает в себя использование современных подходов в психологии, педагогике и социологии.	Применение методов, подтвержденных научными исследованиями, и регулярное обновление профилактических программ в соответствии с последними данными.
5	Культурная идентичность	Профилактические меры должны учитывать культурные, религиозные и социальные особенности студенческой молодежи. Важно адаптировать методы и содержание превенции к культурному контексту.	Разработка образовательных программ, учитывающих культурное разнообразие студентов и способствующих укреплению культурной идентичности и терпимости.
6	Законность и этичность	Профилактическая деятельность должна соответствовать правовым нормам и этическим стандартам. Важно уважать	Разработка и реализация профилактических мероприятий в строгом соответствии с законодательством и профессиональными этическими стандартами.

		права и свободы студентов, обеспечивая их безопасность и защиту личной жизни.	
7	Преемственность и стабильность	Профилактическая работа должна быть долгосрочной и стабильной. Необходимо обеспечить преемственность и последовательность мероприятий по превенции ментального терроризма на всех этапах образовательного процесса.	Разработка программ, работающих на постоянной основе и охватывающих весь период обучения студента в высшем учебном заведении, а также интеграция профилактических мероприятий в общую стратегию образовательного учреждения.

Принципы и закономерности организации социально-педагогической превенции ментального терроризма являются основными элементами эффективной работы по предотвращению радикальных идей и экстремизма среди студентов. Соблюдение этих принципов и учет закономерностей позволяют создать устойчивую и эффективную систему превенции, способствующую формированию психологически устойчивых и социально ответственных молодежных слоев.

Механизмы организации социально-педагогической превенции ментального терроризма среди студентов включают конкретные инструменты и процессы, способствующие эффективному осуществлению профилактических мероприятий (таблица 2). Эти механизмы направлены на раннее выявление, предупреждение и нейтрализацию факторов, способствующих ментальному терроризму среди студентов.

Таблица 2. Механизмы организации социально-педагогической превенции ментального терроризма среди студенческой молодежи

№	Механизм	Описание	Инструменты
1	Механизм раннего выявления	Механизм раннего выявления направлен на определение студентов, подверженных риску ментального терроризма, и позволяет принимать оперативные меры для предотвращения негативных последствий	**Диагностические методы:** психологические тесты, анкеты и интервью для выявления склонности к радикализму и депрессии. **Мониторинг поведения:** наблюдение за изменениями в поведении студентов, их интересами и социальным взаимодействием.
2	Механизм информационной превенции	Эффективное использование образовательных программ и информационных инструментов для формирования устойчивости	**Медиа грамотность:** Обучение студентов анализу и критической оценке информации из интернета и СМИ. **Просветительские мероприятия:** Проведение лекций, семинаров и тренингов,

		студентов к ментальному терроризму и развития критического мышления	направленных на объяснение рисков, связанных с ментальным терроризмом. **Создание позитивного информационного контента:** Разработка и распространение информационных материалов против экстремистской пропаганды.
3	Психологическая и социально-педагогическая поддержка	Предоставление психологической и социально-педагогической помощи студентам, подвергшимся воздействию ментального терроризма, или тем, кто проявляет уязвимость.	**Консультирование:** Индивидуальное и групповое консультирование, направленное на решение личных проблем и укрепление психической устойчивости. **Кризисное вмешательство:** Организация экстренной помощи в случаях, когда выявлены признаки кризиса. **Развитие навыков управления стрессом:** Обучение студентов методам релаксации, управления эмоциями и устойчивости к стрессу
4	Механизм правового регулирования	Включает использование законодательных и нормативных инструментов для защиты студентов от ментального терроризма и обеспечения их прав.	**Разработка нормативных актов:** Создание и внедрение правовых норм, направленных на предотвращение терроризма и экстремизма в образовательных учреждениях. **Сотрудничество с правоохранительными органами:** Организация взаимодействия с правоохранительными структурами для защиты студентов и предотвращения экстремистских проявлений
5	Механизм социальной и культурной интеграции	Создание условий для социальной и культурной интеграции студентов способствует снижению вероятности их подверженности ментальному терроризму.	**Культурные и социальные мероприятия:** Организация совместных мероприятий, способствующих развитию толерантности, взаимопонимания и социальной взаимодеятельности. **Работа в студенческих организациях:** Привлечение студентов к клубам, кружкам и студенческим сообществам, способствующим созданию позитивной среды. **Межкультурный диалог:** Проведение мероприятий, направленных на развитие межкультурного понимания и преодоление предвзятости.

В технологическом блоке модели выбраны педагогические условия, формы и методы организации социально-педагогической профилактики ментального терроризма среди студенческой молодежи. Педагогические условия включают достаточность анализа теоретических данных, соотнесенность теории с экспериментальной работой, активное вовлечение студентов в деятельность.

Формы организации работы индивидуальны в зависимости от содержания выбранных мероприятий (индивидуальная встреча, беседа, диагностика и т.д.), групповые (тренинг,

семинар, дискуссия, проект), массовые (тематическая лекция, культурные и спортивные мероприятия, информационные кампании), социальные (волонтерская деятельность, наставничество, студенческое самоуправление), образовательная (курс, факультатив, дистанционное обучение, вебинар), интерактивная (онлайн-форум и беседы, интегративные игры и симуляции, социальные сети).

Методы и технологии организации социально-педагогической превенции ментального терроризма среди студенческой молодежи включают методы интерактивного обучения, такие как дискуссии, дебаты, тематические исследования, консультирование и коучинг, критический анализ медиаконтента и распознавание фейковой информации, участие в социальных проектах, партнерство с государственными учреждениями.

Оценочный блок модели включает в себя такие критерии, как наличие познавательных, эмоционально-ценностных, деятельностных компонентов, знаний о ментальном терроризме, высокая способность к критическому анализу информации, способность к эмоциональному поведению в различных ситуациях, знание ментального терроризма в совершенстве, знание нормативно-правовых документов. На пути к саморазвитию и реализации оценочный блок модели включает такие показатели, как постановка целей, планирование, достижение результатов через их реализацию. Также отмечается, что общим результатом модели является ментально здоровая личность студента, который полностью владеет информацией о ментальном терроризме, активный в социальных инициативах, имеющий высокое академическое образование, не подверженный экстремистским мыслям и радикальным идеям.

Заключение

Модель социально-педагогической превенции ментального терроризма среди сту-дентов представляет собой комплексную систему мероприятий, направленных на развитие критического мышления, информационной грамотности и социальной ответственности. Внедрение такой модели в образовательную среду позволит создать условия для формирования устойчивости студентов к манипулятивным воздействиям и экстремистской пропаганде, что в свою очередь будет способствовать социальной стабильности и безопасности общества.

В результате исследования была систематизирована и разработана модель организации социально-педагогической превенции ментального терроризма среди студентов. Исследование подтвердило актуальность данного вопроса в контексте современного высшего образования и необходимость комплексного подхода к предотвращению радикальных действий. Методы и формы работы с молодежью, выявленные при разработке модели, продемонстрировали свою эффективность в повышении уровня осведомленности студентов о рисках ментального терроризма и развитии их психологической устойчивости.

Работа определила основную роль образовательных учреждений в социально-педагогической превенции. Высшие учебные заведения должны активно внедрять программы, направленные на развитие критического мышления, медийной грамотности и устойчивости к манипулятивным воздействиям. Также важно продолжать развивать системы поддержки студентов, обеспечивая доступ к необходимой помощи и

консультациям.

В заключение можно отметить, что превенция ментального терроризма требует согласованных усилий всех участников образовательного процесса: преподавателей, психологов, администрации учебных заведений и самих студентов. Только совместные действия могут гарантировать создание безопасной образовательной среды, способствующей гармоничному развитию личности и снижению риска воздействия ментального терроризма. Представленные рекомендации могут быть использованы для разработки новых программ и улучшения существующих практик в области социально-педагогической превенции в высших учебных заведениях.

Вклад авторов:

Рсаев М.К. – разработка концепции работы, сбор и анализ материалов, интерпретация результатов исследования; написание текста и обеспечение целостности всех частей статьи.

Булатбаева А.А. – утверждение окончательной версии статьи для публикации.

Список литературы:

Баишева, М.И. (2014) «Развитие ценностно-смыслового потенциала личности как стержень противостояния ментальному терроризму», Научное обозрение. Педагогические науки, (1), стр. 49-50. Доступно по адресу: https://s.science-education.ru/pdf/2013/1/66.pdf (дата обращения: 20 августа 2024 г.).

Булатбаева, А.А., Рсаев, М.К. (2024) «Сущностная характеристика ментального терроризма», Вестник АКНБ РК, № 2. с.58-67.

Волкова, В.Н., Черненькая, Л.В., Магер, В.Е. (2013) «Классификация моделей в системном анализе», Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского Государственного политехнического университета, 3 (174), стр. 33-43. Доступно по адресу: https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-modeley-v-sistemnom-analize (дата обращения: 20 августа 2024 г.).

Закон РК «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» (2018). Доступно по адресу: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1800000169 (дата обращения: 20 августа 2024 г.)

Закон РК «О масс-медиа» (2024). Доступно по адресу: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z2400000093#z489 (дата обращения: 20 августа 2024 г.)

Закон РК «О противодействии экстремизму» (2005). Доступно по адресу: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z050000031_ (дата обращения: 20 августа 2024 г.)

Конституция Республики Казахстан (1995). Доступно по адресу: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K950001000_ (дата обращения: 20 августа 2024)

Королева, Э.П., Чернышова, А.Л. (2015) «Ментальный терроризм как источник социальной напряженности в моно-профильных населенных пунктах», Журнал Дискуссия, № 9 (61), с. 85-92. Доступно по адресу: https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnyy-terrorizm-kak-istochnik-sotsialnoy-napryazhennosti-v-monoprofilnyh-naselennyh-punktah (дата обращения: 20 августа 2024 г.).

Свирский, Я.И. (2019) О сложностях. Москва.

Уголовный кодекс РК (2014). Доступно по адресу: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1400000226 (дата обращения: 20 августа 2024 г.).

Фонарев, Д.Н. (2021) О главной угрозе. Доступно по адресу: http://noocosmology.ru/articles-2.html (дата обращения: 20 августа 2024 г.).

Bevir, M., Brown, E.K. (2024) 'Decentring counter-terrorism', International Journal of Law, Crime and Justice, 72, pp. 1311-1334. https://doi.org/10.1016/j.ijlcj.2019.100369

М.К. Рсаев*[1], А.А. Булатбаева[2]
[1,2]әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Казақстан

Студент жастар арасындағы ментальды терроризмнің әлеуметтік-педагогикалық алдын алуын ұйымдастыру моделі

Аннотация. Бұл мақалада студент жастар арасында ментальды терроризмнің әлеуметтік-педагогикалық алдын алуын ұйымдастыру моделі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі ауыр әлеуметтік салдарға алып келетін жастарға қатысты экстремизм мен ментальды терроризм қаупінің артуына байланысты болды. Ментальды терроризм ұғымы жоғары білім беру контексінде қарастырыла отырып, ғылыми еңбектер негізінде ұғымға түсіндірме жасалды. Жастар арасындағы ментальды терроризм мәселелерін зерттеген отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектеріне талдау жүргізіліп, авторлардың жеке көзқарастары дәйектелді. Жоғары білім беру мекемелеріндегі ментальды терроризмнің алдын алудағы негізгі принциптері мен тәсілдері талданып, студенттермен жұмыс істеудің тиімді формалары мен әдістері қарастырылады. Ғылыми жарияланымдарды, нормативтік актілерді талдауды қамтитын материалдар мен әдістер пайдаланылды. Қазақстан Республикасының ментальды терроризмге қарсы қарастырылатын Заңдарына сипаттама жасалды. Ментальды терроризм қаупінің негізгі аспектілері топтастырылып, оның студент жастар арасында әлеуметтік-педагогикалық алдын алуды ұйымдастыру моделі құрастырылды. Мотивациялық-құндылықтық, тұжырымдамалық, мазмұндық-технологиялық, бағалау-өлшемдік блоктарды қамтитын модель психологиялық тұрақты, ментальды терроризм туралы толық ақпараттанған, әлеуметтік бастамаларда белсенді, академиялық білім жоғары, экстремисттік ойлар мен радикалды идеяларға ұшырау қаупі жоқ студент тұлғасын қалыптастыру нәтижесіне бағытталады.

Кілт сөздер: ментальды терроризм, студент жастар тәрбиесі, әлеуметтік-педагогикалық превенция, модель.

M.K. Rsayev*[1], A.A. Bulatbayeva[2]
[1,2]Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

The model of the organization of socio-pedagogical prevention of mental terrorism among students

Abstract. This article examines the model of the organization of socio-pedagogical prevention of mental terrorism among students. The relevance of the study is due to the increased risk of extremism and mental terrorism against young people, which leads to serious social consequences. The concept of mental terrorism has been explained on the basis of scientific works considered in the context

of higher education. The analysis of the works of domestic and foreign scientists who studied the problems of mental terrorism among young people is carried out, the individual views of the authors are substantiated. The basic principles and approaches to the prevention of mental terrorism in higher education institutions are analyzed, effective forms and methods of working with students are considered. Materials and methods were used, including scientific publications, analysis of normative acts. The laws of the Republic of Kazakhstan concerning mental terrorism are considered. The main aspects of the threat of mental terrorism were grouped, and a model for organizing socio-pedagogical prevention among students was developed. The model, which includes motivational-value, conceptual, content-technological, evaluative-measuring blocks, is focused on the result of the formation of the personality of a student who is psychologically stable, fully informed about mental terrorism, active in social initiatives, has high academic knowledge, is not subject to extremist thoughts and radical ideas.

Keywords: mental terrorism, education of students, socio-pedagogical prevention, model.

References

Baishev, M.I. (2014) 'Razvitie tsennostno-smyslovogo potentsiala lichnosti kak sterzhen' protivostoyaniya mental'nomu terrorizmu' [Development of value-meaning potential of the personality as a core of resistance to mental terrorism], Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki, (1), pp. 49–50. Available at: https://s.science-education.ru/pdf/2013/1/66.pdf (Accessed: 20 August 2024). (In Russian).

Bulatbaeva, A.A. and Rsaev, M.K. (2024) 'Sushchnostnaya kharakteristika mental'nogo terrorizma' [Essential characteristics of mental terrorism], Vestnik AKNB RK, (2), pp. 58–67. (In Russian).

Volkova, V.N., Chernenskaya, L.V. and Mager, V.E. (2013) 'Klassifikatsiya modelei v sistemnom analize' [Classification of models in systems analysis], Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta, 3 (174), pp. 33–43. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-modeley-v-sistemnom-analize (Accessed: 20 August 2024). (In Russian).

Zakon Respubliki Kazakhstan (2018) O zashchite detei ot informatsii, prichinyayushchei vred ikh zdorov'yu i razvitiyu [Law of the Republic of Kazakhstan on the Protection of Children from Information Harmful to Their Health and Development]. Available at: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1800000169 (Accessed: 20 August 2024). (In Russian).

Zakon Respubliki Kazakhstan (2024) O mass-media [Law of the Republic of Kazakhstan on Mass Media]. Available at: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z2400000093#z489 (Accessed: 20 August 2024). (In Russian).

Zakon Respubliki Kazakhstan (2005) O protivodeistvii ekstremizmu [Law on Counteracting Extremism]. Available at: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z050000031_ (Accessed: 20 August 2024). (In Russian).

Konstitutsiya Respubliki Kazakhstan (1995) [Constitution of the Republic of Kazakhstan]. Available at: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K950001000_ (Accessed: 20 August 2024). (In Russian).

Koroleva, E.P. and Chernyshova, A.L. (2015) 'Mental'nyi terrorizm kak istochnik sotsial'noi napryazhennosti v mono-profil'nykh naselennykh punktakh' [Mental terrorism as a source of social tension in mono-industrial settlements], Zhurnal Diskussiya, 9 (61), pp. 85–92. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnyy-terrorizm-kak-istochnik-sotsialnoy-napryazhennosti-v-monoprofilnyh-naselennyh-punktah (Accessed: 20 August 2024). (In Russian).

Svirskii, Ya.I. (2019) O slozhnostyakh [On Complexities]. Moscow. (In Russian).

Ugolovnyi kodeks Respubliki Kazakhstan (2014) [Criminal Code of the Republic of Kazakhstan]. Available at: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1400000226 (Accessed: 20 August 2024). (In Russian).

Fonarev, D.N. (2021) O glavnoi ugroze [On the Main Threat]. Available at: http://noocosmology.ru/articles-2.html (Accessed: 20 August 2024). (In Russian).

Bevir, M. and Brown, E.K. (2024) 'Decentring counter-terrorism', International Journal of Law, Crime and Justice, 72, pp. 1311–1334. https://doi.org/10.1016/j.ijlcj.2019.100369.

Авторлар туралы мәліметтер:

Рсаев М.К. **–** хат-хабар авторы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің «Педагогика және білім беру менеджменті» кафедрасының 2-курс докторанты; Масанчи көшесі, 39, 050000, Алматы, Қазақстан.

Булатбаева А.А. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің «Педагогика және білім беру менеджменті» кафедрасы; Масанчи көшесі, 39, 050000, Алматы, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Рсаев М.К. **–** автор для корреспонденции, докторант 2 курса кафедры «Педагогика и образовательный менеджмент», Казахский национальный университет имени аль-Фараби; ул. Масанчи, 39, 050000, Алматы, Казахстан.

Булатбаева А.А. **–** кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и образовательный менеджмент», Казахский национальный университет имени аль-Фараби; ул. Масанчи, 39, 050000, Алматы, Казахстан.

Information about the authors:

Rsayev M. **–** corresponding author, 2nd-year doctoral student, Department of Pedagogy and Educational Management, Al-Farabi Kazakh National University; 39 Masanchi Street, 050000, Almaty, Kazakhstan.

Bulatbayeva A. **–** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Educational Management, Al-Farabi Kazakh National University; 39 Masanchi Street, 050000,

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

ҒТАМР 14.35.07
Ғылыми мақала

https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-177-194

Болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін бейнелеу өнері арқылы қалыптастырудың әдіснамалық тұғырлары

Е.А. Иманбакиев[1]*, Н.С. Алгожаева[2]

[1,2]әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қаласы, Қазақстан

*(E-mail: *11988_era_88@mail.ru)*

Аңдатпа. Болашақ кәсіби қызметінде адамдардың әр түрлі категорияларымен жұмыс жасайтын әлеуметтік педагог үшін, эстетикалық мәдениетті қалыптастыру кәсіби жұмысын оңтайлы ұйымдастыруға көмектесіп қана қоймай, әлеуметтік-педагогикалық мәселелерді шешуде көркемдік әдістерді қолдануына да мүмкіндік береді. Әлеуметтік педагогикалық қызметте эстетикалық мәдениет тұлғаның дамуына, құндылықтарының қалыптасуына, қоршаған әлемді эмоционалды қабылдауына және басқа адамдармен үйлесімді қарым-қатынас орнатуына ықпал етуімен маңызды. Болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастыру үдерісін жүйелендіру үшін оның әдіснамасын негіздеу қажет. Осыған сәйкес, мақаланың мақсаты – болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін бейнелеу өнері арқылы қалыптастырудың әдіснамалық тұғырларын негіздеу. Мақалада әдіснамалық тұғырларды негіздеуден бұрын, эстетикалық мәдениет және оның әлеуметтік педагогикалық қызметтегі маңыздылығы отандық және шетелдік ғылыми педагогикалық еңбектердің аясында талданып, әлеуметтік педагогикалық қызметтегі эстетикалық мәдениеттің маңыздылығының моделі ұсынылады. «Әдіснамалық тұғыр» ұғымы әдіснамашы ғалымдардың зерттеулері негізінде «қойылған зерттеу міндеттемелерін шешудің негізгі жолы, сондай-ақ шешімдердің бағыты мен стратегиясы» ретінде анықталды. Мақаланың негізгі бөлімінде, болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін бейнелеу өнері арқылы қалыптастырудың әдіснамалық тұғырлары ретінде, зерттеудің негізгі мәселесін шешу мақсатында таңдалған, бір-бірімен өзара байланысты болып келетін мәдени-антропологиялық, аксиологиялық, жүйелік, іс-әрекеттік-семантикалық, құзыреттілік, кешенділік тұғырлар айқындалды. Бұл әдіснамалық тұғырлар табысты әлеуметтік педагогикалық тәжірибе үшін қажетті студенттерді оқытуға және олардың эстетикалық мәдениетін қалыптастыруға кешенді көзқарасты қамтамасыз етуге ықпал етеді.

Түйін сөздер: әлеуметтік педагогтарды даярлау, эстетикалық мәдениетті қалыптастыру, әдіснамалық тұғыр.

Түсті: 17.04.2025; Жөнделді: 26.05.2025; Мақұлданды: 27.06.2025; Онлайн қолжетімді: 30.06.2025

Кіріспе

Қазақстан қоғамының қазіргі даму жағдайында мәдениет өте маңызды рөл атқарады. Ол қоғам өмірінің рухани саласының жүйелі сапасы ретінде әрекет етеді. Бүгінгі күннің объективті шынайы көріністері негізінде, рухани мәдениет пен адамгершіліктің жоғары деңгейін қамтамасыз етпей, материалдық-өндірістік саланың күрделі мәселелерін шешу, барлық азаматтардың бірлігіне қол жеткізу, елдің тәуелсіздігі мен дербестігін, сондай-ақ оның өркендеуін қамтамасыз ету мүмкін емес.

Эстетикалық мәдениет, рухани мәдениеттің маңызды компоненті ретінде, адамгершілік, ғылыми іс-әрекет мәдениетімен қатар тұрады. Эстетика ғылыми термині ежелгі грек тілінен «сезінуші, сезімдік қабылдау» деп аударылады. Эстетикалық мәдениет – бұл белгілі бір іс-әрекетте, мінез-құлықта игеріліп, сол салада жүзеге асырылатын тұлғаның эстетикалық білімі, білігі мен дағдыларының жүйесі. Сондай-ақ, адам әлеммен тек тіршілік етудің тұрақты механикалық және физикалық процесінде ғана емес, эстетикалық мәдениет негізінде мәдени өнімдерді сіңіру догмалары мен призмаларын кеңейте отырып, оларды өздігінен көбейту, тарату арқылы байланысады.

Эстетикалық мәдениет – тек зерттеуде ғана емес, сонымен бірге адамның қабылдауы үшін де оңай болмайтын сезім жүйесі. Эстетикалық мәдениеттің жағымды әсерінен адам өз тұлғасын аша алса, оны жеткіліксіз қабылдау, керісінше, тұлғаның тұйықталуына әкелуі мүмкін. Эстетикалық мәдениет ішкі үйлесімділікті реттей отырып, «тұлға-қоғам», «тұлға-табиғат», «тұлға-тұлға» байланыстарындағы үйлесімділіктің болуын реттейді. Эстетикалық мәдениет адам баласына ерте жасынан-ақ, жалпыға бірдей нормалар мен ережелер негізінде, қоршаған әлемнің сұлулығын қабылдауды үйретеді. Жалпыға бірдей нормаларға сәйкес болғанымен, өзіндік идеалды таңдауда субъективті көзқарастар қалыптасып, олар жанр, стиль мен жаңа бағыттардың пайда болуына алып келді.

«ХХ ғасырда Мейманның еңбектері негізінде эстетикалық мәдениет жеке ұғым ретінде сипатталғанымен, оған қатысты тікелей ғылыми жаңалықтар болмады. Кейіннен, көптеген ғалымдар, өнертанушылар, суретшілер эстетиканың адам өміріне, қоршаған әлеммен үйлесімділігіне, адам мен қоғамның өзара әрекеттесуіне әсерін зерттеді» (Ежова, 2021).

Шетелдік ғалымдар А.Х.Свентек пен М. Шесняк эстетикалық мәдениеттің

қалыптасуында «эстетикалық интеллекттің» маңызы зор екендігін зерттеп, оның негізгі компоненттеріне:

– сұлулықты байқау қабілеті, яғни адамның күнделікті ортадағы эстетикалық ынталандыруға сезімталдығы (эстетикалық диапазон);

– эстетикалық тәжірибенің тереңдігі, яғни эстетикалық ынталандырумен байланысының қарқындылығы;

– сұлулықты интеграциялау қабілетін жатқызады (Świątek and Szcześniak, 2023).

Мұндағы үшінші компонент – сұлулықты интеграциялау қабілеті әлеуметтік педагогикалық қызметті эстетикалық формада ұйымдастырудың басты қайнар көзі болып табылады.

Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің міндетін атқарушысы 2022 жылдың 15 желтоқсанындағы №500 бұйрығымен бекітілген «Педагог» кәсіптік стандартындағы әлеуметтік педагогтың кәсіби қызметінің білік пен дағдыларына сәйкес, әлеуметтік

педагог білім алушылардың бос уақытын және шығармашылық іс-шараларын игеруіне бағытталған жұмыстарды ұйымдастыруда құзыреттіліктерге ие болу керек (ҚР Оқу-ағарту министрлігі, 2022).

Сондай-ақ қазақстандық білім берудің бағдарламалық құжаттарында қазіргі кезеңдегі білім беру сапасының өсу шарттарының бірі ретінде – жеке тұлғаны рухани тәрбиелеу мақсатында этикалық қағидаттар мен эталондарды қалыптастыру және дамыту құралы ретінде, өнердің моральдық әлеуетін кеңінен қолдану қажеттілігі атап өтіледі. Бұл ереже өсіп келе жатқан ұрпақты әлеуметтік педагогикалық бейімдеуде, қолдау көрсетуде, олардың эстетикалық мәдениетін қалыптастыратын көркемдік-педагогикалық білім мен кәсіби дайындығы саласындағы стратегиялық жоспардың қажеттілігін байқатады.

Әлеуметтік педагог өскелең ұрпақтың үйлесімді дамуына тікелей әсер ететін маман болғандықтан, кәсіби педагогикалық, әлеуметтік педагогикалық, педагогикалық-психологиялық құзыреттіліктерден бөлек, өнердегі және қоршаған әлемдегі сұлулықты бағалаудың нақты критерийлері бар моральдық-эстетикалық бағдарларға ие болуы керек. Сондай-ақ педагогикалық шеберліктен де тыс, әлеуметтік педагог оңтайлы әлеуметтік педагогикалық бейімдеуде, жасөспірімдерді әртүрлі өмірлік жағдайларда қолдауда эстетикалық мәдениетті тасымалдаушы ретінде де, өз қызметін шеберлікпен жүзеге асыруы тиіс.

Эстетикалық мәдениетті қалыптастырудың басты көзі – өнер. Өнердің түрі көп, сондықтан оның мәнін толықтай ашып, нақты сипаттама жасайтын анықтаманы табу қиын. Музыка, театр, әдебиет, сәулет өнері, мүсіндеу, кескіндеме, кино – бәрі де өнер. Өнер – эмоция мен сезімнің тілі. Ол адамға танымның жаңа қырларын ашып, тұлғаның жан-жақты дамуына, дүниетанымының қалыптасуына көмектеседі, сондай-ақ өзгермелі әлемде әлеуметтену дағдыларын қалыптастыруға да септігін тигізеді.

Эстетиканы зерттеуші заманауи ғалымдар оны өнерден ажыратуға тырысады. Мысалы, М. Вихалем (Vihalem, 2018), М.И. Резальди және т.б. авторлардың (Rezaldi and etc., 2020) ойынша, заманауи эстетика өнердің мәні мен мәртебесінің негізі болып саналатын философиялық эстетикадан көркемдік тәжірибелерді сүйемелдеу, түсіндіру және талдау үшін қызмет ететін эстетикалық дискурстарға өтуі керек. Дегенмен, авторлардың пікірлері, өнер туындыларын бағалаудың нақты жүйесінің белгіленбеуінің себебінен, әлі де толықтай талқылауларды қажет етеді деп санаймыз.

Бейнелеу өнерінің туындысын жасау процесінде автор кейбір еңбек операцияларына, логикалық қорытындыға келмейтін, сайып келгенде, жеке басының кейбір аспектілерін білдіретін, өз қиялына ғана мәлім бейнені суреттейді. Анығында, нақ осы ерекшелік оның өнімдеріне жаңашылдық, бірегейлік, құндылық беретін фактор болып табылады. Шығармашылық өнім шығарманың жасалған дәуірі туралы, сондай-ақ тарихи, әлеуметтік немесе саяси оқиғалар мен жағдайлар туралы, автордың әлем мен қоғамның бейнесін жеке қабылдауы туралы жалпы қорытынды жасауға мүмкіндік беретін көптеген ақпаратты сақтайды. Дегенмен, бейнелеу өнерінде суретші-шеберлер, салу әдістері, техникалары, суретті түсіндіру мен түсіну, белгілі бір оқиғаларға көзқарастар өзгергенімен, басты заңдылық – ұзақ уақыт ойлануды, саралауды талап ететін суреттердің жасырын мәні өзгермейді.

Осы тұста, К. Стайкидистің: «көркемдік білім берудегі лонгитюдті зерттеу тәжірибелерінің маңыздылығы уақыт өте келе өзге жас зерттеушілердің аға буын

ғалымдарының зерттеу траекторияларының мәнін ұстану арқылы туындайды» (Staikidis, 2024) деген бейнелеу өнері ғылымы аясындағы лонгитюдті зерттеулердің маңыздылығына қатысты пікірімен толық келісеміз.

Бүгінгі таңда бейнелеу өнері көркем өнер бағытындағы білім, білік, дағдыларды қалыптастырумен ғана шектелмей, тәрбие құралы ретінде де қарастырылады. Осы тұста, мақаланың мақсаты болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастырудың әдіснамалық тұғырларын негіздеу болып табылады. Мақала мақсатына сәйкес міндеттер айқындалады:

1) Болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастырудың маңыздылығын талдау;

2) «Әдіснамалық тұғыр» ұғымына теориялық талдау жасай келе, болашақ әлеуметтік педагогтардың эстететикалық мәдениетін бейнелеу өнері арқылы қалыптастырудың әдіснамалық тұғырларын негіздеу, талдау.

Материалдар мен әдістер

Болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін бейнелеу өнері арқылы қалыптастырудың әдіснамалық тұғырларын негіздеуде, ең алдымен, эстетикалық мәдениет және оның әлеуметтік-педагогикалық қызметтегі маңыздылығы аясындағы отандық және шетелдік ғылыми педагогикалық еңбектерге теориялық талдау жүргізіліп, мемлекеттік құжаттар аясында әлеуметтік педагог маманының лауазымдық міндеттері талқыланды. Сондай-ақ әлеуметтік педагогикалық қызметтегі эстетикалық мәдениеттің маңыздылығы модельдеу әдісі негізінде айқындалды. Теориялық мәліметтер жүйеленіп, жинақталып, жіктеліп, болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін бейнелеу өнері арқылы қалыптастырудың әдіснамалық тұғырлары негізделді. Жалпы алғанда, мақала жазу барысында зерттеудің теориялық әдістері кеңінен қолданылды.

Нәтижелер мен талқылау

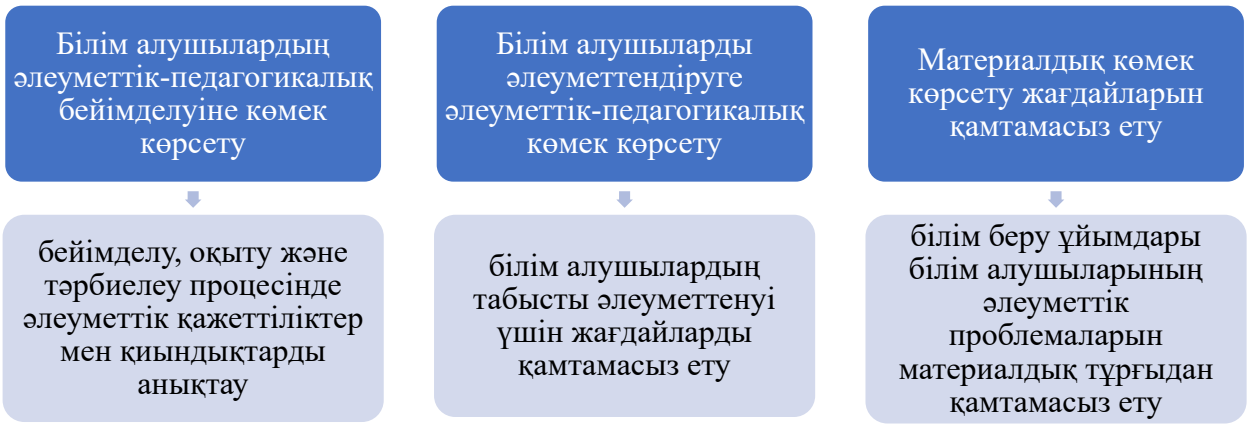
Болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастырудың мәні мен мазмұнын анықтауда әлеуметтік педагогикалық қызметке эстетикалық мәдениеттің қаншалықты қажет екендігін, жалпы әлеуметтік педагогикалық іс-әрекетке эстетикалық мәдениеттің қажеттілік деңгейіне талдау жасап көрелік. Ол үшін алдымен әлеуметтік педагогтың қызметіне қысқаша сипаттама жасап өткеніміз абзал.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің «Педагог лауазымдарының тізбесін бекіту туралы» 2020 жылғы 15 сәуірдегі № 145 бұйрығына сәйкес, әлеуметтік педагог қызметінің негізгі мақсаты – білім алушыларды тәрбиелеуді, бейімдеуді және әлеуметтендіруді әлеуметтік-педагогикалық, ақпараттық және құқықтық қолдауды қамтамасыз ету (ҚР Білім және ғылым министрлігі, 2020). Сондай-ақ бұйрыққа сәйкес, білім беру мекемелеріндегі, әсіресе мектептегі әлеуметтік педагогтың негізгі қызметі (Сурет 1):

1. Білім алушыларды бейімдеуге әлеуметтік-педагогикалық көмек көрсету;

2. Білім алушыларды әлеуметтендіруге әлеуметтік-педагогикалық көмек көрсету;

3. Материалдық көмек көрсету жағдайларын қамтамасыз ету болса; қосымша қызметі – оқу-тәрбие іс-шараларын іске асыруға қатысу болып табылады.



Сурет 1. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің «Педагог лауазымдарының тізбесін бекіту туралы» бұйрығына сәйкес әлеуметтік педагогтың кәсіби қызметі және міндеті

Ескерту: ҚР Білім және ғылым министрінің «Педагог лауазымдарының тізбесін бекіту туралы» бұйрығы негізінде құрастырылды

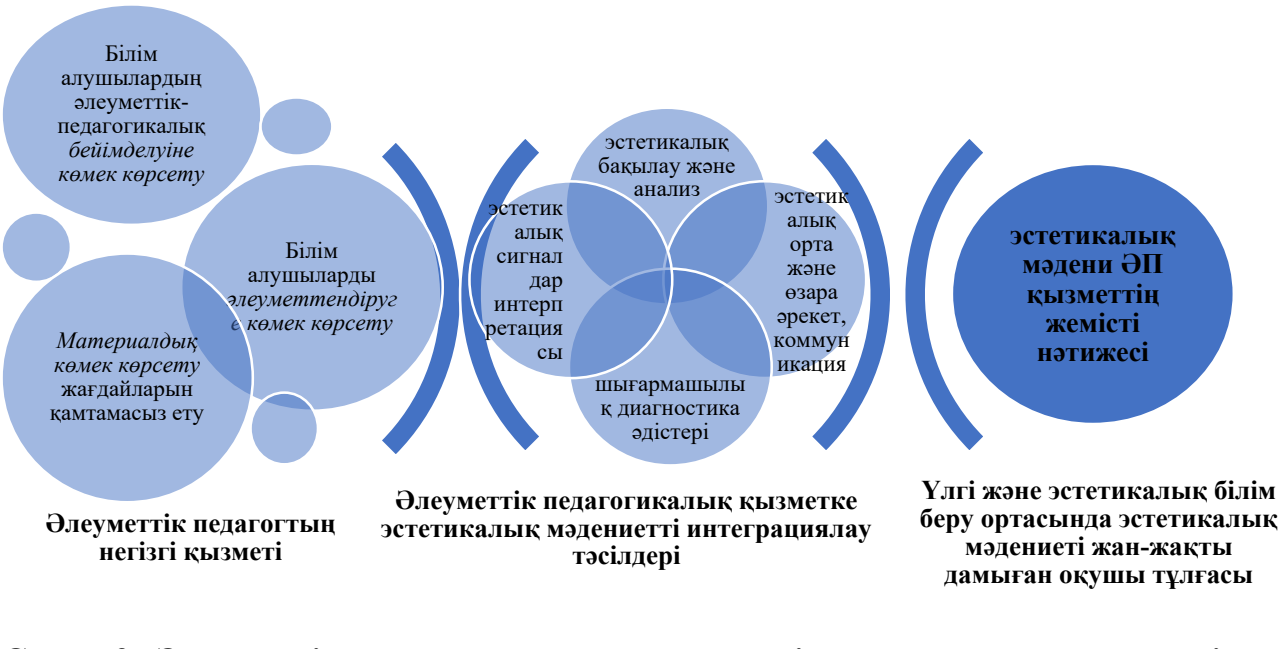
Болашақ әлеуметтік педагогтың эстетикалық мәдениетін қалыптастырудағы негізгі түпкі мақсат білім алушыларды эстетикалық әлеуметтік педагогикалық ортада білім алуы мен олардың бойына эстетикалық мәдениетті дарыту екендігі белгілі. Сол себепті де, әлеуметтік педагогтың қызметі эстетика негіздеріне сүйене отырып жүргізілуі үшін, маман қызметіндегі эстетикалық мәдениет үлгісі өте маңызды. Бұл тұста, 2-суреттегі әлеуметтік педагогикалық қызметтегі эстетикалық мәдениеттің маңыздылығының моделіне назар аударғымыз келеді. Модельден әлеуметтік педагогтың негізгі қызметіне эстетикалық мәдениетті интеграциялау тәсілдері арқылы эстетикалық мәдениеті жан-жақты дамыған оқушы тұлғасын қалыптастыру нәтижесіне жету мүмкіндігін көреміз.

Эстетикалық мәдениеті жан-жақты дамыған оқушы тұлғасын дамыту үшін олармен жұмыс жасайтын маманның эстетикалық мәдениетінің жоғары деңгейде болу қажеттілігі айтпаса да белгілі. Болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін бейнелеу өнері арқылы қалыптастыру үдерісі оның әдіснамалық негіздерін айқындауды қажет етеді.

Әдіснамалық тұғыр әдіснамалық ұстанымдар, зерттеудің тұжырымдамалық негізіне алынатын зерттеудің логикасы (зерттеудің ғылыми аппараты, зерттеудің түсініктік аппараты, зерттеудің өлшемдік аппараты) сияқты әлеуметтік педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық негізінің бөлігі болып табылады. Әдіснамалық тұғыр дегеніміз – қандай да бір педагогикалық мәселені зерттеуде қолданылатын ұстанымдар, әдістер мен тәсілдер жиынтығы.

Әдіснамашы ғалым, профессор Ш.Т. Таубаева бойынша әдіснамалық тұғыр «қойылған зерттеу міндеттемелерін шешудің негізгі жолы, сондай-ақ шешімдердің бағыты мен стратегиясы» ретінде сипатталады (Таубаева, 2016). Әдіснамалық тұғырлардың құрылымы мен мазмұны ғалымның «Педагогика әдіснамасы» атты оқу құралында да толықтай ашып көрсетілген (Таубаева, 2013). Ғалым аталмыш еңбегінде заманауи білім беру парадигмасы аясында педагогикалық зерттеулерде көп қолданысқа ие

болатын жүйелілік, парадигмалық, синергетикалық, құзыреттілік, квалиметриялық, инновациялық тұғырларға түсіндірме жасайды.

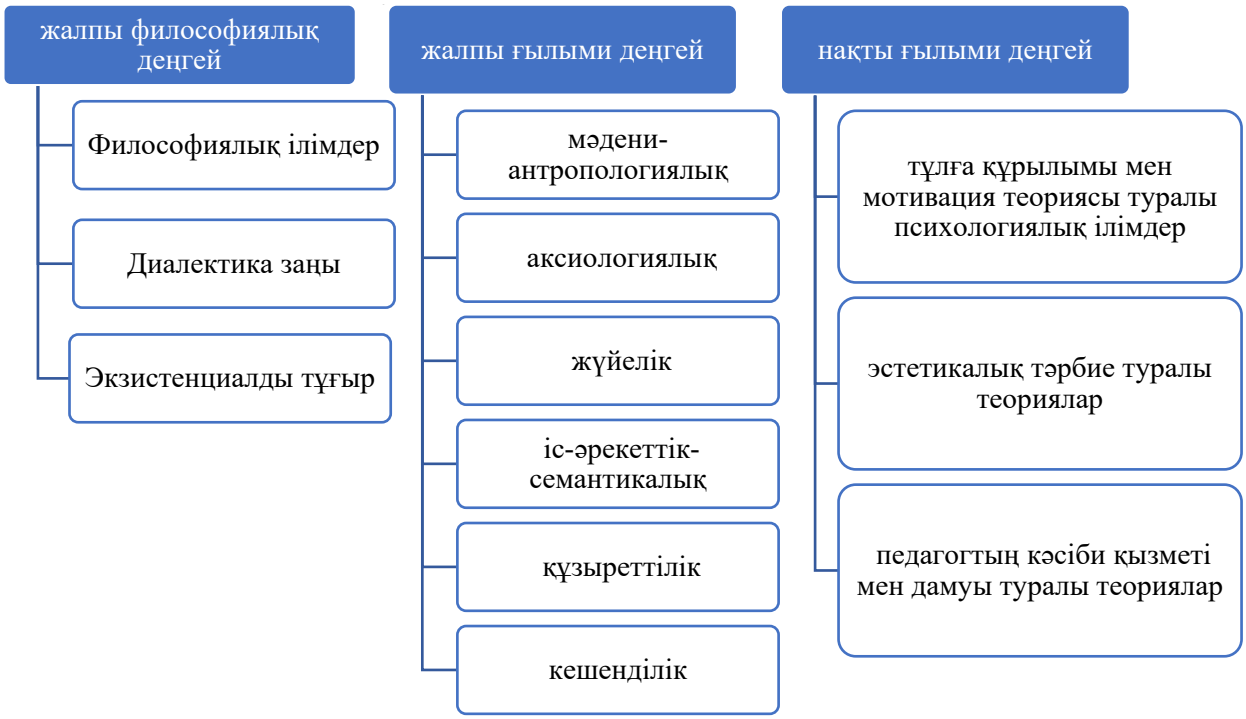


Сурет 2. Әлеуметтік педагогикалық қызметтегі эстетикалық мәдениеттің маңыздылығының моделі

Ескерту: зерттеу материалдары бойынша авторлардың құрастыруы

Зерттеу жұмысы негізделетін әдіснамалық тұғырлар әдіснама ғылымындағы философиялық, жалпы ғылыми, нақты ғылыми деңгейлерінің классификациясы негізінде айқындалды.

Біздің зерттеу жұмысымыздың философиялық деңгейдегі әдіснамалық тұғырларын «әлеуметтік педагогтарды даярлау», «студенттің (болашақ педагогтың) эстетикалық мәдениетін қалыптастыру», «тұлғаны эстетикалық тәрбиелеу» мәселелерінің мәнін ашатын жалпы диалектикалық заңдылықтар, философиялық, педагогикалық және психологиялық зерттеулер құрайды. Жалпы ғылыми деңгейдегі әдіснамалық тұғырларды мәдени-антропологиялық, аксиологиялық, жүйелік, іс-әрекеттік-семантикалық, құзыреттілік, синергетикалық, педагогикалық құбылыстарды зерттеудегі кешенді тұғыр құрайды. Тұлға құрылымы мен мотивация теориясы туралы психологиялық ілімдер, эстетикалық тәрбие туралы теориялар, педагогикада өнердің элементтерін қолдану тұжырымдамалары нақты ғылыми деңгейдегі әдіснамалық тұғырларды құрайды (Сурет 3).



Сурет 3. Болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін бейнелеу өнері негізінде қалыптастырудың әдіснамасы (әдіснамалық тұғырлары)

Ескерту: зерттеу материалдары бойынша авторлармен құрастырылды

Әдіснаманың жалпы ғылыми деңгейін мәдени-антропологиялық (М.М. Бахтин, В.С. Библер, П. С. Груевич, А. В. Дистерверг, К. Д. Ушинский және т. б.), аксиологиялық (Ю.Б. Борев, А.В. Гулыга, В.П. Тугаринов, И.Ф. Исаев, А.В. Кирьякова, Н.С. Розов, В.А. Сластенин және т.б.), педагогикадағы жүйелік (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.П. Беспалько, Л. А. Зеленов, М.С. Каган, П. Сорокин, А.Т. Куракин, Л.Н. Новикова, Н.В. Кузьмина, А.П. Ковалев, Я. Скалкова, С.И. Архангельский, В.П.Беспалько, Н.В. Бордовская, Т.Г. Галиев және т. б.), іс-әрекеттік-семантикалық (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, М. Я. Басов, Л. М. Божович, Л.С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П.И. Пидкасистый, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, Г.И. Щукина, В.С. Ильин және т. б.), құзыреттілік (Д. Равен, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, В.А. Сластенин, Л.М. Митина, С.Е. Шишов, В.Д. Шадриков, Ш.Т. Таубаева, Б.Т. Кенжебеков, Д.П. Мучкин, Ж.Р. Баширова, Ш.К. Жантілеуова, А.Т. Абдухаирова, А.И. Купчишин, А.К. Мыңбаева, Т.А. Шмыгалева, К.С. Құдайбергенова, Б.Т. Барсай және т.б.), педагогикалық құбылыстарды зерттеудегі кешенді тұғыр (Ю.К.Бабанский, М.М. Поташник, И.С. Марьенко және т.б.) қамтиды.

Әдіснаманың нақты ғылыми деңгейінде тұлға құрылымы мен мотивация теориясы туралы психологиялық ілімдер (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, Е.П. Ильин, А.И. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Г. Маслоу), эстетикалық тәрбие туралы теориялар (И.Ф. Шиллер, И. Кант, Дж. Дьюи, В.А. Сухомлинский, Л.С. Выготский, Ж. Руссо, Г.Ф. Гегель, А.С. Макаренко, А. Құнанбайұлы, Ы. Алтынсарин, Ш. Уәлиханов және т.б.), педагогтың кәсіби қызметі, дамуы және шығармашылық әрекеті туралы тұжырымдамалар (А.В.

Баранников, Э.Ф. Зеер, М.И. Скаткин, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков, Л.И. Шумская, В. П. Беспалько, Б. Ф. Ломов, К. Платонов, Б.А. Тұрғынбаева, О.Б. Пирожкова, Н.К. Кибатаева және т.б.) негізге алынды.

Жоғарыда аталған ғалымдардың ғылыми көзқарастарына сүйене отырып, болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін бейнелеу өнері арқылы қалыптастырудың әдіснамалық тұғырлары ретінде, зерттеудің негізгі мәселесін шешу мақсатында таңдалған, бір-бірімен өзара байланысты болып келетін мәдени-антропологиялық, аксиологиялық, жүйелік, іс-әрекеттік-семантикалық, құзыреттілік, кешенділік тұғырлар айқындалды (Кесте 1).

Кесте 1. Бейнелеу өнері арқылы болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастырудағы әдіснамалық тұғырлардың сипаттамасы

№	Әдіснамалық тұғыр	Сипаттамасы
1	Мәдени-антропологиялық тұғыр	Эстетикалық мәдениет адамның қоршаған мәдени кеңістікпен өзара әрекеттесуінің нәтижесі ретінде қарастырылады. Бұл тұғыр аясында бейнелеу өнері студенттерге мәдени дәстүрлердің ерекшеліктерін түсінуге, сондай-ақ әртүрлі халықтар мен дәуірлердегі көркемдік тәжірибелердің тарихы мен дамуымен танысуға көмектеседі. Студенттер бейнелеу өнерін игере отырып, адам өмірінің мәдени және антропологиялық аспектілерін, өнердің мәдени құндылықтарды жеткізуші құрал екенін түсінеді.
2	Аксиологиялық тұғыр	Бейнелеу өнері студенттердің кәсіби және жеке іс-әрекеттерінің негізі болып табылатын эстетикалық құндылықтар жүйесін қалыптастырудың бірегей мүмкіндіктерін ұсынады. Бұл тұрғыда өнер талғам мен сезімді дамытудың тәсілі ғана емес, адамгершілік бағдарларды қалыптастыру құралына айналады. Өнер туындылары, ондағы құндылықтар мен мән-мағына туралы ойлану студенттерге өздерінің жеке құндылықтары мен қоғам құндылықтары туралы білімін дамытуға көмектеседі.
3	Жүйелік тұғыр	Жүйелік тұғыр бейнелеу өнерінің басқа пәндермен байланысын ескере отырып, жалпы білім беру процесіне біріктіруге мүмкіндік береді, бұл білімді тереңірек қабылдауға және игеруге ықпал етеді. Тұғыр студенттердің эстетикалық мәдениетін қалыптастыру үшін тиімді және көп қырлы орта құра отырып, білім беру процесінің барлық компоненттерін есепке алуға көмектеседі.
4	Іс-әрекеттік-семантикалық	Бұл тұғыр студенттерді өнер туындыларын жасау мен түсіну үдерісіне белсенді тартуға бағытталған. Студенттердің өнерді қабылдап қана қоймай, оны өздігінен белсенді түрде жасауы маңызды, бұл өнерге жеке көзқарасты қалыптастыруға, өзін-өзі көрсету қабілетін дамытуға көмектеседі. Сондай-ақ бұл тұғыр өнер туындыларының мағынасын, өмірлік контексттегі, әлеуметтік педагогикалық практикадағы маңыздылығын түсінуге ықпал етеді.

5	Құзыреттілік тұғыр	Болашақ мамандарға бейнелеу өнерімен өзара әрекеттесу арқылы қажетті кәсіби және жеке құзыреттіліктерді дамытуға мүмкіндік береді. Өнер арқылы дамыған эстетикалық мәдениет топта жұмыс істей білу, өнер туындыларын түсіндіре білу, балалармен және жасөспірімдермен тиімді қарым-қатынас жасай білу сияқты күрделі құзыреттіліктерді қалыптастырудың маңызды элементіне айналады.
6	Кешенділік тұғыр	Бейнелеу өнерін тереңірек қабылдауды және оның жеке дамуға әсерін қамтамасыз ететін әртүрлі әдістемелік және педагогикалық тәжірибелерді біріктіруге мүмкіндік береді. Бұл әсіресе өнерді түсініп, бағалап қана қоймай, оны тәжірибелік іс-әрекетте қолдануды қажет ететін болашақ әлеуметтік педагогтарды даярлауда өте маңызды.

Ескерту: зерттеу материалдары бойынша авторлармен құрастырылды

Болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін бейнелеу өнері арқылы қалыптастырудың негізі болған әдіснамалық тұғырлардың сипаттамалары мен олардың зерттеу мәселесін шешудегі рөліне талдау жасайық.

Бейнелеу өнері арқылы болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастырудағы *мәдени-антропологиялық тұғыр* өнер мен эстетикалық құндылықтардың қоғамның мәдениетімен, дәстүрлерімен және дүниетанымымен байланыстылығына назар аударады. Бұл тәсіл өнерді мәдени кодтар мен мағыналарды жеткізу құралы ретінде және болашақ әлеуметтік педагогтарға қоршаған ортаның эстетикалық және мәдени аспектілерін және олардың жеке тұлғаның дамуына әсерін түсінуге және түсіндіруге көмектесетін құрал ретінде қарастырады.

Мәдени-антропологиялық тұғырды қарастырғанда Б.Г. Ананьев, Б.М. Бим-Бад сияқты педагогикадағы антропологияны зерттеушілердің еңбектеріне назар аудару қажет. Б.Г. Ананьев бойынша педагогикалық антропология антропологияның басқа да философиялық, мәдени, психологиялық, әлеуметтік, әлеуметтік-тарихи сияқты түрлерімен алынған адам туралы білімді біріктіреді (Ильевич, 2022). Б.М. Бим-Бад педагогикалық антропологияның міндеттерін анықтай отырып, «педагогикалық антропология тәрбие теориясы мен практикасын жеке қасиеттердің табиғи әртүрлілігін есепке алу үшін эталондармен қамтамасыз ету үшін қажет» деп көрсетеді (Бим-Бад, 2016).

Антропологиялық тұғыр адамды қоғамның ең жоғары құндылығы ретінде қарастырып, адамды рухани және физикалық бастауларының бірлігінде, жеке тұлға ретінде дамуының нақты процесін құруға нұсқаулық береді. Мәдени тұғыр жеке тұлғаның қалыптасуының мәдени заңдылықтарын және құндылық бағдарларын қалыптастырудың тетіктерін анықтайды. Мәдени және антропологиялық тұғырдың бірлігі сызықтық-дискретті идеялардан одан кеңірек көзқарасқа көшуге мүмкіндік беретін көп функционалды тұғыр болып табылады.

Бейнелеу өнері мәдени құндылықтар мен дәстүрлерді бейнелеудің ең күшті құралдарының бірі бола отырып, эстетикалық қабылдауды ғана емес, сонымен қатар белгілі бір мәдениетке тән белгілерді, мағыналар мен дүниетанымдарды терең түсінуді қамтиды. Мәдени-антропологиялық тұғырға сәйкес, әлеуметтік педагогтар өнер туындыларында

сыртқы форманы ғана емес, сонымен қатар мәдени контекстті де көруді үйренеді, бұл олардың әлеуметтік педагогикалық қызметі арқылы мәдени нормалар мен эстетикалық мұраттарды жақсы түсінуіне және таратуына көмектеседі.

Бейнелеу өнерінің ерекшеліктерін зерттеу болашақ әлеуметтік педагогтарға өнер туындыларының объективі арқылы қоғамдық сана, құндылықтар мен идеалдардағы өзгерістерді талдауға көмектеседі. Сондай-ақ мәдени-антропологиялық тұғырға сәйкес, болашақ әлеуметтік педагогтар антропологиялық білімді оқушылардың бейнелеу өнерімен өзара әрекеттесу арқылы рефлексия және сыни ойлау қабілетін дамыту үшін қолдана алады.

Болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін бейнелеу өнері арқылы қалыптастыруда тиімді болып табылатын әдіснамалық тұғырдың келесі түрі – *аксиологиялық тұғыр.* Зерттеуде аксиологиялық тұғырды қолданудың қажеттілігі «эстетикалық мәдениет» ұғымының аксиология аумағындағы «құндылықтар» контексінде қарастырылуымен байланысты. Бейнелеу өнері арқылы болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастырудағы аксиологиялық тұғыр педагогикалық қызметтің құндылық негізіне баса назар аудара отырып, эстетикалық мәдениетті қабылдау, талдау және өнер туындыларын жасау негізінде қалыптасатын педагогтың құндылықтар жүйесінің ажырамас бөлігі ретінде қарастырады.

Болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастырудағы аксиологиялық тұғырдың артықшылықтары:

1. Студенттердің кәсіби және жеке тұлғалық өсуіне ықпал ететін моральдық мұраттарды құрметтеуге негізделген құндылықтар жүйесін дамыту арқылы әлеуметтік педагог тұлғасының құндылығын байытады.

2. Өнер арқылы әртүрлі мәдени топтардың балаларымен жұмыс істеуге көмектесетін мәдени және моральдық құндылықтардың әртүрлілігін түсінуге және құрметтеуге үйреніп, мәдениетаралық құзыреттілікті дамытады.

3. Бейнелеу өнері білім алушыларда басқаларға құрмет, гуманизм және табиғатқа деген сүйіспеншілік сияқты эстетикалық және адамгершілік қасиеттерді тәрбиелеу құралына айналып, білім алушыларда құндылықтардың тұрақты жүйесін қалыптастырады.

Бейнелеу өнері арқылы болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастырудағы аксиологиялық тұғыр сұлулықты, моральдық мұраттарды және мәдени дәстүрлерді құрметтеуге негізделген құндылықтар жүйесін дамытуға көмектеседі. Бұл тұғыр студенттердің өнердің бір бөлшегі арқылы маңызды құндылық бағдарларды қабылдау және білім алушыларға беру қабілетін қалыптастыруға ықпал етіп, кәсіби қызметін оңтайлы жүргізуге ықпал етеді.

Бейнелеу өнері арқылы болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастырудағы *жүйелік тұғыр* процесті көптеген компоненттерден тұратын біртұтас және өзара байланысты жүйе ретінде қарастыруды қамтиды. Бұл тәсілде эстетикалық мәдениеттің дамуына әсер ететін барлық элементтерді, олардың өзара әрекеттесуін, сондай-ақ болашақ әлеуметтік педагогтардың тұрақты эстетикалық құзыреттілігін қалыптастыруға ықпал ететін жағдайлар мен факторларды ескеру қажет.

Жүйелік тұғыр – педагогикалық объектілердің құрылымын, олардың өзара байланысын, жұмыс жүргізу үлгісін көрсететін, белгілі бір бірлік немесе тұтастықты құрайтын элементтерден тұратын әдіснамалық құрал. Теориялық синтездеуді құрайтын

жүйелік тұғырдың негізі – жүйелеу, объектілерді тұтастыққа біріктіру (Манашева, 2020).

Бейнелеу өнері арқылы болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастырудағы жүйелік тұғыр оқу процесін өзара байланысты компоненттер кешені ретінде қарастыра отырып құрылымдауға мүмкіндік береді. Бұл болашақ маманның тәрбиелік іс-әрекетте өнерді қолдануға қажетті дағдыларын тиімді дамытуға, сондай-ақ олардың эстетикалық, адамгершілік және кәсіби құндылықтарын қалыптастыруға ықпал етеді.

Болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін бейнелеу өнері арқылы қалыптастырудағы жүйелік тұғыр тұтастық, интеграция, көп деңгейлік, сабақтастық сияқты бірқатар принциптерге негізделеді.

Болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін бейнелеу өнері арқылы қалыптастырудың әдіснамасын құраушы әдіснамалық тұғырдың келесі бір түрі – *іс-әрекеттік-семантикалық тұғыр,* ол болашақ мамандардың эстетикалық тәрбиесін іс-әрекет арқылы, әсіресе, бейнелеу өнері мен оның мағыналық құрылымдарын түсіну негізінде қалыптастыруға бағытталады. Іс-әрекеттік-семантикалық тұғыр – педагогикалық зерттеулердегі іс-әрекет пен оның мағыналық құрылымын зерттеуге арналған (Younas and Durante, 2023). Бұл тұғыр семантика мен іс-әрекет теориясын біріктіре отырып, іс-әрекеттің мағыналық және контекстуалдық жағын қарастырады. Іс-әрекеттік тұғырдың негізгі мақсаты – адамның әрекеттері мен оның мағыналарын түсіну, сондай-ақ осы әрекеттердің қалай жасалатынын және қандай мәнге ие болатынын анықтау.

Зерттеу жұмысындағы іс-әрекеттік-семантикалық тұғыр келесідей аспектілерде көрініс табады:

1. Бейнелеу өнері арқылы әрекеттің мағыналық құрылымын ашу. Бейнелеу өнерін меңгеру барысында өнер туындыларын талдауға үйренген болашақ маман оны өзінің әлеуметтік педагогикалық қызметінде, сәйкесінше, білім алушылардың әлеуметтік ортасының (білім беру ортасы) бірінде қолдануға мүмкіндік алады. Іс-әрекеттік семантикалық тұғырда бейнелеу өнері адамның эстетикалық қабылдауын тереңдетіп, көркемдік білім арқылы мағыналық құндылықтарды түсінуге көмектеседі.

2. Әрекет = нәтиже (қалыптасқан эстетикалық мәдениет). Болашақ әлеуметтік педагогтың эстетикалық мәдениеті бейнелеу өнерімен әрекет етуі арқылы қалыптасады. Мұнда тек өнер туындысын жасау немесе оны түсіндіру ғана емес, сонымен қатар өнердің мағыналық жағын түсіну маңызды. Бұл педагогтың эстетикалық дүниетанымын кеңейтіп, оны өзінің кәсіби іс-әрекетінде қолдануға мүмкіндік береді.

3. Бейнелеу өнері әлеуметтік контекст. Әлеуметтік педагогтар үшін бейнелеу өнері тек жеке эстетикалық тәжірибе емес, сонымен қатар әлеуметтік контексті түсінуге ықпал ететін құрал ретінде қолданылады. Өнер туындылары арқылы қоғамдағы құндылықтар, мәдениет және эстетикалық нормалар талданады. Іс-әрекеттік семантикалық тұғырда бейнелеу өнері әлеуметтік шындықты эстетикалық тұрғыдан көрсету және оны мағыналық тұрғыдан түсіндіру арқылы болашақ педагогтарды қоғамға тереңірек бойлауға үйретеді.

Эстетикалық мәдениетті әлеуметтік педагогтың кәсіби мәдениеті мен құзыреттілігінің бір бөлігі ретінде қарастыру зерттеуде *құзыреттілік тұғырды* негіздеуге жол ашады. Біздің ойымызша, құзыреттілік – тұлғаның белгілі бір салада табысты әрекет етуі

үшін қажетті білім, білік, дағды және тәжірибелерінің жиынтығы. Әдетте, бұл термин адамның нақты жағдайларда немесе кәсіби қызметте өз міндеттерін тиімді орындау қабілетін сипаттайды.

Эстетикалық мәдениет болашақ әлеуметтік педагогтың кәсіби және жеке тұлғалық құзыреттілігінің бірі ретінде маңызды рөл атқарады. Сол себепті де болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастыруда құзыреттілік тұғырдың маңыздылығын педагогтардың эстетикалық және кәсіби дағдыларын кешенді түрде дамытып, олардың әлеуметтік ортада жұмыс істеу қабілетін арттыратындығымен негіздейміз. Сондай-ақ болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастырудағы құзыреттілік тұғырдың маңыздылығын 2-кестедегі аспектілерден көре аламыз.

Кесте 2. Болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастырудағы құзыреттілік тұғырдың негізгі аспектілері

№	Негізгі аспект	Мәні
1	Когнитивтік құзыреттілік (білімдік)	педагогтардың эстетикалық және кәсіби дағдыларын кешенді түрде дамытып, олардың әлеуметтік ортада жұмыс істеу қабілетін арттырады.
2	Тәжірибелік құзыреттілік (іс-әрекеттік)	студенттерге сурет салу, мүсін жасау, көркемдік жобаларға қатысу сияқты шығармашылық іс-әрекеттерді қамтитын бейнелеу өнеріне негізделген эстетикалық тәрбие дағдыларын меңгерту.
3	Коммуникативтік құзыреттілік	әлеуметтік педагог әр түрлі әлеуметтік топтармен жұмыс жасайтын әлеуметтік педагог үшін, олардың барлығымен тіл табысуы – мәселе шешімінің жартысы бола алады. Бұл тұста олар эстетикалық құндылықтарды басқаларға жеткізе білу, өнерді қоғамға таныстыру және өнер арқылы адамдармен тиімді қарым-қатынас орнату дағдыларын дамытады.
4	Әлеуметтік-құндылықтық құзыреттілік	бейнелеу өнері арқылы эстетикалық мәдениетті дамытудың моральдық және әлеуметтік құндылықтарын түсінуді, болашақ әлеуметтік педагогтарға өнердің әлеуметтік рөлін, оның тәрбиелік және мәдени әсерін түсінуді үйретуді қамтиды.
5	Эстетикалық құзыреттілік	кәсіби және өмірлік тәжірибесіне сұлулық пен өнердің маңыздылығын қосып, өздерінің эстетикалық талғамын қалыптастырады.

Білім беру үдерісіндегі кез келген мақсатқа жету кешенді жоспар мен соған сәйкес жұмысты қажет етеді, әсіресе болашақ маманды кәсіби даярлауда кешенділік тұғыр маңызды рөлге ие (Маркова, Бекетова и Филатова, 2020). Зерттеу жұмысымыздың негізіне алынған келесі маңызды әдіснамалық тұғырдың бірі – *кешенділік тұғыр.* Болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастырудағы кешенділік тұғырдың маңыздылығы студенттердің эстетикалық мәдениетін дамыту барысында білім беру үдерісінің барлық аспектілерін және компоненттерін біріктіруге негізделеді. Кешенділік тұғыр әлеуметтік педагогтардың эстетикалық құндылықтарды игеруіне ықпал ететін теориялық білім, практикалық дағдылар, әлеуметтік және мәдени контекст, тұлғалық даму сынды элементтердің өзара байланысты жүйесін құрайды.

Эстетикалық мәдениетті қалыптастырудағы кешенділік тұғырдың маңыздылығы:

1. Тұтас көзқарасты қалыптастыру: кешенділік тұғыр арқылы болашақ әлеуметтік педагогтар тек жеке бір пәнді немесе дағдыны меңгерумен шектелмейді, эстетикалық мәдениеттің барлық компоненттерін біріктіру арқылы тұтас эстетикалық және кәсіби көзқарасты қалыптастырады.

2. Тұлғаның жан-жақты дамуы: кешенділік тұғыр білім алушылардың тек кәсіби емес, сондай-ақ рухани және мәдени дамуына ықпал етеді.

3. Әдіс-тәсілдердің үйлесімділігі: кешенділік тұғыр түрлі педагогикалық дістерді (бейнелеу өнерін оқыту, шығармашылық іс-әрекеттер, жобалық жұмыс) біріктіру арқылы оқу үдерісін байытады. Бұл тұғыр болашақ педагогтардың өнер мен эстетиканы қабылдауын, оны түсінуін және өз тәжірибесінде қолдануын жетілдіруге көмектеседі.

4. Мәдени және әлеуметтік контекстті түсіну: әлеуметтік педагогтарға бейнелеу өнері мен эстетикалық мәдениеттің тек жеке тәжірибе емес, қоғамдағы құндылықтар мен нормаларды көрсететін мәдени құбылыс екенін түсінуге мүмкіндік береді.

Кешенді тұғыр білім беру процесін толыққанды, үйлесімді және жан-жақты дамытуға негізделгендіктен, болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Бұл тұғыр эстетикалық құндылықтарды меңгеруде және оларды кәсіби іс-әрекетте тиімді қолдануда болашақ педагогтарға көмектеседі.

Осылайша, болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін бейнелеу өнері арқылы қалыптастыруда философиялық, жалпы ғылыми, нақты ғылыми әдіснамаға негізделетін, әсіресе мәдени-антропологиялық, аксиологиялық, жүйелік, іс-әрекеттік-семантикалық, құзыреттілік, кешенділік әдіснамалық тұғырларға сүйенеді. Сондай-ақ, мақалада сілтеме жасалып, еңбектеріне шолу жасалған шетелдік және қазақстандық ғалымдардың педагогикалық зерттеулеріне жүргізілген талдау нәтижесі, аталған әдіснамалық тұғырларды педагогикалық процеске енгізудің тиімділігі мен маңыздылығын көрсетеді.

Қорытынды

Әлеуметтік педагогикалық қызметте эстетикалық мәдениет тұлғаның дамуына, құндылықтарының қалыптасуына, қоршаған әлемді эмоционалды қабылдауына және басқа адамдармен үйлесімді қарым-қатынас орнатуына ықпал етуімен маңызды. Болашақ кәсіби қызметінде адамдардың әр түрлі категорияларымен жұмыс жасайтын әлеуметтік педагог үшін, эстетикалық мәдениетті дамыту өз жұмысын оңтайлы ұйымдастыруға көмектесіп қана қоймай, әлеуметтік-педагогикалық мәселелерді шешуде көркемдік әдістерді қолдануына да мүмкіндік береді. Осы тұста, болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін тиімді дамытуға ықпал ететін құрал ретінде бейнелеу өнері таңдалған болатын. Бейнелеу өнері негізінде болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастыру үдерісін әдіснамалық негіздеусіз жүзеге асыру мүмкін емес. Бейнелеу өнері арқылы болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастырудың әдіснамалық тәсілдері олардың кәсіби дайындығында шешуші рөл атқарады, себебі эстетикалық қабылдау мен әлемді көркемдік тұрғыдан түсіндіру қабілеті жеке даму үшін ғана емес, болашақта балалармен және жасөспірімдермен тиімді жұмыс жасау үшін де маңызды.

Сондықтан студенттердің эстетикалық мәдениетін бейнелеу өнері арқылы қалып-

тастырудың әдіснамасын жүйелеуде мәдени-антропологиялық, аксиологиялық, жүйелік, іс-әрекеттік-семантикалық, құзыреттілік, кешенділік әдіснамалық тұғырлар басшылыққа алынды. Аталған әдіснамалық тұғырлардың әрқайсысы табысты әлеу-меттік педагогикалық тәжірибе үшін қажетті студенттерді оқытуға және олардың эстетикалық мәдениетін қалыптастыруға кешенді көзқарасты қамтамасыз етуге көмектеседі.

Жалпы, бейнелеу өнері арқылы болашақ әлеуметтік педагогтардың эстетикалық мәдениетін қалыптастыруға бағытталған әдіснамалық тұғырлар студенттердің жанжақты дамуын қамтамасыз етеді. Бұл олардың эмпатиялық және кәсіби дайындалған мамандарға айналуына көмектесіп қана қоймай, сонымен қатар олардың шығармашылық ойлауын және балалармен жағымды қарым-қатынас орнату қабілетін дамытуға ықпал етеді.

Авторлардың қосқан үлесі

Иманбакиев Е.А. – жұмыс нәтижелерін жинау, талдау және түсіндіру; мәтін жазу және оның мазмұнын сыни тұрғыдан қайта қарау; жұмыстың барлық аспектілері үшін жауап беру, деректердің дұрыстығына немесе мақаланың барлық бөлігіне қатысты мәселелерді дұрыс зерттеу.

Алгожаева Н.С. – зерттеу жұмысының концепциясын құру және ғылыми жетекші ретінде жариялауға арналған мақаланың соңғы нұсқасын бекіту.

Әдебиеттер тізімі:

Бим-Бад, Б.М. (2016) Педагогическая антропология. М.: Юрайт.

Ежова, П.А. (2021) «Эстетическая культура, ее сущность и структура», Актуальные исследования, 1 (28). стр. 63-65. Қолжетімді: https://apni.ru/article/1735-esteticheskaya-kultura-ee-sushchnost-i-strukt (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 17 сәуір)

Ильевич, Т.П. (2022). Психолого-педагогическая антропология.Тираспол: ПГУ. ҚР Білім және ғылым министрлігі (2020) «Педагог лауазымдарының тізбесін бекіту туралы» №145 бұйрық. Қолжетімді: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2000020400 (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 17 сәуір)

ҚР Оқу-ағарту министрлігі (2022) «Педагог» кәсіптік стандартын бекіту туралы бұйрық. Қолжетімді: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200031149#z62 (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 17 сәуір)

Манашева, Г.Н. (2020) «Педагогическая система подготовки будущих педагогов-психологов на основе практико-ориентированного обучения», Абай атындағы ҚазҰПУ-ң Хабаршысы, Педагогика ғылымдары сериясы, №1 (65), с.141-146. https://doi.org/10.51889/2020-1.1728-5496.25

Маркова, С.М., Бекетова Ю.А., Филатова Е.В. (2020), «Комплексный подход как основа исследования профессионального образования», Проблемы современного педагогического образования, №67-3. Қолжетімді: https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-podhod-kak-osnova-issledovaniya-professionalnogo-obrazovaniya (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 17 сәуір)

Таубаева, Ш.Т. (2013) Педагогика әдіснамасы. Алматы: Қарасай.

Таубаева, Ш.Т. (2016) Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Алматы: Қазақ университеті.

Rezaldi, M. Y., Kadir, R. A., Ijab, M. T., Ahmad, A., Soewardikoen, D. W., & Apip, A. (2020), 'Identification of Aesthetic Values for Visualization Media of Flood Disaster Modeling', Journal of Visual Art and Design, 12(2), pp. 120-131. https://doi.org/10.5614/j.vad.2020.12.2.3

Staikidis, K. (2024), 'Breathing Theory Into Practice: Art Education in These Times', Studies in Art Education, 65(3), pp. 277–283. https://doi.org/10.1080/00393541.2024.2385278

Świątek, A. H., & Szcześniak, M. (2023), 'The Ability to Integrate Beauty Scale (AIBS): Construction and Psychometric Properties on a Scale for Measuring Aesthetic Intelligence as a Resource for Personal Development', Psychology Research and Behavior Management, 16, pp. 1647–1662. https://doi.org/10.2147/PRBM.S407553

Vihalem, M. (2018), 'Everyday aesthetics and Jacques Rancière: reconfiguring the common field of aesthetics and politics', Journal of Aesthetics & Culture, 10 (1). https://doi.org/10.1080/20004214.2018.1506209

Younas, A., & Durante, A. (2023), 'The Logics of and Strategies to Enhance Generalization of Mixed Methods Research Findings', Methodology, 19 (2), pp. 170-191. https://doi.org/10.5964/meth.10863

Е.А. Иманбакиев*[1], Н.С. Алгожаева[2]

[1,2]Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

Методологические подходы формирования эстетической культуры будущих социальных педагогов через изобразительное искусство

Аннотация. Для социального педагога, работающего с различными категориями людей в будущей профессиональной деятельности, формирование эстетической культуры не только помогает оптимально организовать профессиональную работу, но и позволяет использовать художественные приемы при решении социально-педагогических проблем. В социально-педагогической деятельности эстетическая культура важна тем, что способствует развитию личности, формированию ценностей, эмоциональному восприятию окружающего мира и установлению гармоничных отношений с другими людьми. Для систематизации процесса формирования эстетической культуры будущих социальных педагогов необходимо обоснование ее методологии. В связи с этим целью статьи является обоснование методологических подходов формирования эстетической культуры будущих социальных педагогов через изобразительное искусство. В статье анализируется эстетическая культура и ее значимость в социально-педагогической деятельности в рамках отечественных и зарубежных научных педагогических трудов, представляется модель значимости эстетической культуры в социально-педагогической деятельности. На основе научных исследований, методологический подход определяется как «основной путь решения поставленных исследовательских задач, а также направление и стратегия решений». Методологической основой формирования эстетической культуры будущих социальных педагогов через изобразительное искусство определены культурно-антропологические, аксиологические, системные, деятельностно-смысловые, компетентностные, комплексные подходы, выбранные в целях решения основной проблемы исследования. Эти методологические подходы способствуют обеспечению комплексного подхода к обучению студентов и формированию их эстетической культуры, необходимой для успешной социально-педагогической практики.

Ключевые слова: подготовка социальных педагогов, формирование эстетической культуры, методологические подходы.

Y.A. Imanbakiyev*[1], N.S. Algozhayeva[2]
[1,2]Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

Methodological approaches to the formation of the aesthetic culture of future social educators through visual art

Abstract. For a social pedagogue who works with various categories of people in future professional activities, the formation of aesthetic culture not only helps to optimally organize professional work, but also allows the use of artistic techniques in solving socio-pedagogical problems. Aesthetic culture is important in social and pedagogical activities because it contributes to the development of personality, the formation of values, the emotional perception of the world around us, and the establishment of harmonious relationships with other people. To systematize the process of forming the aesthetic culture of future social educators, it is necessary to substantiate its methodology. In this regard, the purpose of the article is to substantiate methodological approaches to the formation of the aesthetic culture of future social educators through fine art. The article analyzes aesthetic culture and its importance in socio-pedagogical activity within the framework of domestic and foreign scientific pedagogical works, and presents a model of the importance of aesthetic culture in socio-pedagogical activity. Based on scientific research, the methodological approach is defined as "the main way to solve the set research tasks, as well as the direction and strategy of solutions." The methodological basis for the formation of the aesthetic culture of future social educators through the visual arts is cultural-anthropological, axiological, systemic, activity-semantic, competence-based, and integrated approaches chosen to solve the main problem of the study. These methodological approaches contribute to providing an integrated approach to student learning and the formation of their aesthetic culture, which is necessary for successful socio-pedagogical practice.

Keywords: training of social pedagogues, formation of aesthetic culture, methodological approaches.

References

Bim-Bad B.M. (2016) Pedagogicheskaja antropologija [Pedagogical Anthropology]. M.: Jurajt. (In Russian)

Ezhova, P.A. (2021) ‘Jesteticheskaja kul'tura, ee sushhnost' i struktura’ [Aesthetic culture, its essence and structure], Aktual'nye issledovanija, 1 (28). pp. 63-65. Available at: https://apni.ru/article/1735-esteticheskaya-kultura-ee-sushchnost-i-strukt (Accessed: 17 April 2025) (In Russian)

Il'evich T.P. (2022) Psihologo-pedagogicheskaja antropologija [Psychological and pedagogical anthropology]. Tiraspol: PGU (In Russian)

QR Bılım jäne ğylym ministrligi [Ministry of Education and science of the Republic of Kazakhstan] (2020) ‘Pedagog lauazymdarynyñ tızbesın bekıtu turaly’ №145 būiryq [Order No. 145 ‘on approval of the list of teacher positions’] Available at: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2000020400 (Accessed: 19 April 2025) (In Kazakh)

QR Oqu-agartu ministligi [Ministry of education and science of the Republic of Kazakhstan] (2022). ‘Pedagog» käsıptık standartyn bekıtu turaly būiryq’ [Order on approval of the professional standard "teacher"] Available at: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200031149#z62 (accessed: 19 April 2025) (In Kazakh)

Manasheva G.N. (2020) 'Pedagogicheskaja sistema podgotovki budushchikh pedagogov-psihologov na osnove praktiko-orientirovannogo obuchenija' [The pedagogical system of training future teachers-psychologists based on practice-oriented education], Abaj atyndagy QazUPU Khabarshysy, Pedagogika gylymdary serijasy, №1 (65), pp.141-146. https://doi.org/10.51889/2020-1.1728-5496.25 (In Russian)

Markova S.M., Beketova Ju.A., Filatova E.V. (2020), 'Kompleksnyj podhod kak osnova issledovanija professional'nogo obrazovanija' [An integrated approach as a basis for professional education research], Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija, №67-3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-podhod-kak-osnova-issledovaniya-professionalnogo-obrazovaniya (accessed: 19 April 2025) (In Russian)

Taubaeva Ş.T. (2013) Pedagogika ädısnamasy [Methodology of pedagogy]. Almaty: Qarasai. (In Kazakh)

Taubaeva Ş.T. (2016) Pedagogikanyñ filosofiasy jäne ädısnamasy [Philosophy and methodology of pedagogy]. Almaty: Qazaq universitetı. (In Kazakh)

Rezaldi, M. Y., Kadir, R. A., Ijab, M. T., Ahmad, A., Soewardikoen, D. W., & Apip, A. (2020), 'Identification of Aesthetic Values for Visualization Media of Flood Disaster Modeling', Journal of Visual Art and Design, 12(2), pp. 120-131. https://doi.org/10.5614/j.vad.2020.12.2.3

Staikidis, K. (2024), 'Breathing Theory Into Practice: Art Education in These Times', Studies in Art Education, 65(3), pp. 277–283. https://doi.org/10.1080/00393541.2024.2385278

Świątek, A. H., & Szcześniak, M. (2023), 'The Ability to Integrate Beauty Scale (AIBS): Construction and Psychometric Properties on a Scale for Measuring Aesthetic Intelligence as a Resource for Personal Development', Psychology Research and Behavior Management, 16, pp. 1647–1662. https://doi.org/10.2147/PRBM.S407553

Vihalem, M. (2018), 'Everyday aesthetics and Jacques Rancière: reconfiguring

the common field of aesthetics and politics', Journal of Aesthetics & Culture, 10 (1). https://doi.org/10.1080/20004214.2018.1506209

Younas, A., & Durante, A. (2023), 'The Logics of and Strategies to Enhance Generalization of Mixed Methods Research Findings', Methodology, 19 (2), pp. 170-191. https://doi.org/10.5964/meth.10863

Авторлар туралы мәліметтер:

Иманбакиев Е.А. **–** хат-хабар авторы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, «Педагогика және білім беру менеджменті» кафедрасының 3 курс докторанты, Масанчи, 39 көшесі, 050012, Алматы қаласы, Қазақстан.

Алгожаева Н.С. **–** педагогика ғылымдарының кандидаты, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, «Педагогика және білім беру менеджменті» кафедрасының меңгерушісі, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, профессор м.а., Масанчи, 39 көшесі, 050012, Алматы қаласы, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Иманбакиев Е.А. **–** автор для корреспонденции, докторант 3 курса кафедры «Педагогика и образовательный менеджмент», Казахский национальный университет имени аль-Фараби, улица Масанчи, 39, 050012, город Алматы, Казахстан.

Алгожаева Н.С. **–** кандидат педагогических наук, доцент, и.о. профессора, заведующая кафедрой «Педагогика и образовательный менеджмент», Казахский национальный университет имени аль-Фараби, улица Масанчи, 39, 050012, город Алматы, Казахстан.

Information about the authors:

Imanbakiyev Ye. **–** 3rd doctoral student of the Department of "Pedagogy and Educational Management", Al-Farabi Kazakh National University, 39 Masanchi Street, 050012, Almaty, Kazakhstan.

Algozhayeva N. **–** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Professor, Head of Department “Pedagogy and Educational Management”, Al-Farabi Kazakh National University, 39 Masanchi Street, 050012, Almaty, Kazakhstan.

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

IRSTI 14.91 https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-195-211
Scientific article

The analysis of the participation of Uzbekistan and Kazakhstan in the PISA international assessment study

Ulugbek Yuldashev

University of Business and Science, Namangan, Uzbekistan

(E-mail: ulugbekiuldashev08@gmail.com)

Abstract. This article is devoted to investigating the participation of two Central Asian countries in the PISA international assessment study. It is important to consider that Kazakhstan and Uzbekistan started modernizing and implementing foreign experience in their education system after gaining their independence. Both countries should have assessed their general secondary education system to evaluate the results of their reforms. Kazakhstan made its first step by participating in PISA in 2009. Uzbekistan only started this participation in the PISA-2022 assessment study. The systematic analysis of the documents of both countries reveals that they aim to achieve higher results in this research in a short time. The comparative analysis of the PISA-2022 results of both countries and their preparation for this international study helped to discover the problems related to their education system. This article also studied the factors that have made a contribution to the results of both countries. Analysing the reports made by the OECD about the PISA-2022 study helped to come to some conclusions. Finding solutions for the problems in general secondary education in post-soviet countries by comparative analysis is one of the main purposes of this article.

Key words: PISA, OECD, Kazakhstan, Uzbekistan, reading, mathematics, science, creativity, educational reforms, general secondary education, international assessment

Introduction

The development of any country depends on the quality of its education system. This is because the education system produces specialist personnel who run the economy of the country. Therefore, like many other countries, Central Asian countries, including Kazakhstan and Uzbekistan, are paying great attention to developing their continuous education system. Evaluating the quality of the education system plays a great role in creating a quality education system. Nowadays, the government of Uzbekistan is focusing on participation in various international assessment studies, such as PISA, PIRLS, and TIMSS, and using their results to determine and solve the problems in the education system. Kazakhstan started to focus on this issue earlier than Uzbekistan. Kazakhstan's first participation in the PISA study was in 2009.

Received: 25.04.2025; Revised: 19.06.2025; Accepted: 29.06.2025; Available online: 30.06.2025

Then Kazakhstan participated in the PISA international assessment studies in 2012, 2015, and 2018.

This article investigates and analyzes comprehensively Uzbekistan's first participation in the PISA international assessment study and Kazakh 15-year-old students' performance in several PISA studies. The conclusions were made after analyzing the results of the PISA-2022 and the research articles of various specialists in this area.

Uzbekistan planned to enter the top 30 countries in the PISA study by 2030. Therefore, the conclusions made by historical review and learning other countries' experiences are relevant to the purposes of the education system. In this case, Kazakhstan's participation experience and the results performed by Kazakh students might help make the purposes of Uzbekistan possible and find solutions to the problems that Uzbekistan might face in reaching its goals.

This article analyzes the participation of Uzbekistan and Kazakhstan in the PISA-2022 study based on the results of this cycle in the PISA study. This comparative analysis examines the key PISA indicators of the two countries based on the results published by the OECD. It also analyzes the status of creative thinking and learning strategies, with numerical data compared through tables. One of the main novelties of the article is that it discusses the recent results announced by the OECD in 2024. Moreover, Kazakhstan's experience in this area has not been studied in Uzbekistan. The main purpose of this research is to draw some conclusions for improving Uzbekistan's performance and results in the next studies by analyzing Kazakhstan's experience and results. Furthermore, this research aims to conclude the current problems in the education systems of Uzbekistan and Kazakhstan. The conclusions drawn from this comparative analysis may contribute to the development of the education systems of both countries.

Literature review

In the modern scientific world, many scientific articles can be found on the results of international assessment studies of education, and they are sure to be of great importance in investigating the current problems in the education systems and tackling those issues. A large group of researchers worldwide studied the efficiency of the reforms in the education system and their reflections on the PISA results in Kazakhstan. The researchers led by Yerbol Sarmurzin analyzed the impact of the international study made by the OECD on the education system of Kazakhstan (Sarmurzin et al, 2021, pp. 757-766). Another group of researchers studied the perceptions of some Kazakh teachers about the PISA study and its impact on the education system (Aldabayeva et al, 2023). Abulqosimova (2020) studied the issues of modernization in the general secondary education system of the Republic of Kazakhstan. Toybazarova & Nazarova (2017) addressed the modernization problems of Kazakhstan's education system, including the participation of this country in the previous cycles of the PISA study. Another group of researchers tried to broadcast different types of factors influencing the results of schoolchildren in the PISA-2018 international study (Ospanova et al, 2023). Smanova (2021) found the association between school location and reading performance by analyzing the results of urban and rural Kazakhstani students in PISA-2018 study cycle.

Although Uzbekistan participated in the PISA study for the first time in 2022, several scientific articles have been published about the results of this international assessment study. Kurbaniyazov & Allayorova (2024) analyzed the PISA-2022 results of Uzbekistan in their

research, named "The ways for organizing the process of evaluating the quality of education based on the requirements of the PISA international program". In the PhD dissertation called "The methodology of using the STEAM – educational technology in primary schools (as an example of science)" in pedagogical sciences written by Tashibekova (2022), the importance of using the STEAM technology for achieving higher results in science assessment of the PISA study. Djalilov (2024) tried to reveal the situation in language and literature education by reviewing the reading results of Uzbek 15-year-old students in the PISA-2022 study. However, there are no comparative studies conducted to evaluate the results of two Central Asian countries and their prospects in this international assessment.

Methods

The decrees of the President of the Republic of Uzbekistan, the decrees of the Cabinet of Ministers, and some reports of the Department of Public Education of Namangan Region were studied for collecting information about the preparation of Uzbekistan for the PISA study, and the first performance of Uzbek students. While official documents give information about the assignments of the government of Uzbekistan for developing the education system, the articles of journals and newspapers helped to analyze the results of the PISA study and to learn the attitudes toward these results. The online availability of official documents created a convenient opportunity to use them. The scientific journal articles played an important part in approaching different perspectives on the PISA results.

During the information collection for the research the archive documents of the Ministry of Higher Education, Science and Innovations of the Republic of Uzbekistan and the Ministry of Preschool and School Education of the Republic of Uzbekistan were used. Archive documents include official data, because they are important to study the process related to the preparation for the PISA in Uzbekistan.

The official reports of the OECD and the articles published in scientific journals were studied to analyse the results of the performance of Uzbek and Kazakh students in the PISA. The comparative analysis of the results of the two countries became important to achieve the intended purpose of the research. This is because Kazakhstan's experience in participating in the PISA study might help to draw some conclusions for Uzbekistan. The tables and figures were significant for generalizing the results of the research. The tables consist of the results of both countries and they have been a great part of this research.

Results and discussion

The participation history of Kazakhstan and Uzbekistan in the PISA study

The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) has been assessing the knowledge and skills of 15-year-old students of many countries through its international assessment program called PISA (The Programme for International Student Assessment) since 2000 (Kenjayeva, 2024, p. 3). This program stands out by drawing a conclusion about the state of the education system and its problems by comparing the results of participating countries. The OECD is organizing the PISA international assessment system which studies students' knowledge and how they can use their expertise in real-life situations, compares the quality and

equity in education, gives opportunity to make efficient administrative decisions in education by learning the policy and practice created by other countries (Kurbaniyazov & Allayorova, 2024, p. 59). According to the OECD, the PISA assesses students' knowledge and skills essential for full participation in economic and social life. Moreover, it evaluates students' ability to apply their knowledge in unfamiliar settings, both in and outside their school (OECD, 2023, p. 38). The PISA assessment study has become one of the most popular international assessment studies in evaluating education systems and students' knowledge and abilities.

PISA surveys are conducted every three years. The cyclical nature of the study enables participating nations to track students' educational achievements and the impact of their educational systems, and develop policy directions in general secondary education. The seventh cycle of the PISA was conducted in 2018 (Sarmurzin et al., 2021, p. 758).

Kazakhstan participated in the PISA survey for the first time in 2009. The government of the country set its strategic purposes for achieving higher results at that time. For example, it is aimed that the rankings of the students of Kazakhstan for the PISA study should be 50-55th in 2015 and 40-45th in 2020, according to the state program of education development in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020 (the President of the Republic of Kazakhstan, 2010). Setting such kind of goals shows that Kazakhstan aimed to modernize its education system and integrate international standards into general secondary education..

The government of Uzbekistan decided to participate in international assessment studies, such as the PISA, to implement foreign experience in its education system, among essential reforms in education. In the decree of the Cabinet of Ministers of Uzbekistan named 'On measures for organizing international studies in the field of education quality assessment in the public education system' issued on December 8, 2018, the tasks for managing the studies of some international assessment programs, such as PISA, PIRLS, TIMSS, and TALIS were set (The Cabinet of Ministers of the Republic of Uzbekistan, 2018). There were also tasks for the preparation period in this decree. As an example, the task involved exploring the participation and organizational practices of Russia and Kazakhstan in international assessments.

All regions of Uzbekistan started to prepare for these international studies. There were other documents related to the preparation period for these international studies. For example, on April 29, 2019, the decree of the President of the Republic of Uzbekistan 'On approval of the concept for the development of the public education system of the Republic of Uzbekistan until 2030' was issued. According to this concept, Uzbekistan should enter the top 30 countries in the PISA rankings by 2030 (The President of the Republic of Uzbekistan, 2019). It was a great responsibility for the Ministry of Public Education and all schools in Uzbekistan.

The preparation process for the PISA in Uzbekistan

During the preparation process, Uzbekistan worked with the representatives of the OECD. The delegates of the OECD supported the idea that Uzbekistan should learn from the experience of the countries performing well in the PISA study (such as Finland, Singapore, Estonia, and South Korea). They claimed that the OECD is ready to help find partners and send experts. Michael Word, the PISA Project Officer, was appointed as a permanent representative who works with Uzbekistan (Nosirov, 2019, p. 7). Partnership relations were important in preparing for the studies on PISA. Therefore, the issue of learning the experience of the countries achieving higher results in the PISA study.

To prepare for international assessment programs, Abdulla Avloni Scientific Research Institute for Studying the Problems of Public Education and Defining its Prospects created the platform named 'STesting' (Archive of the Ministry of Preschool and School Education of the Republic of Uzbekistan. Orders of the Ministry of Public Education of the Republic of Uzbekistan on the main activities. 2021 December. Order № 404). It is the platform that includes tests and videos intended for building skills for working with the tasks in the studies of PISA, TIMSS, and PISA. Exceeding 100 videos and 1500 tests were created and uploaded on this platform within this project. The platform was tested in basic during September and October 2021. The most important thing is that it was a free platform to use. More than 2,6 million students had been registered until 2022 (Shukurova, 2022, p. 2). This project was continued with the name of 'STesting-2' (A MPSE RU. Orders of the Ministry of Public Education of the Republic of Uzbekistan on the main activities. 2022, June. Order № 206). The creation of this platform made facilities for students to prepare for the PISA study.

The scientific and scientific-practical conferences organized by the researchers and scientists of pedagogical sciences of the republic were significant for the preparation procedure for international assessment studies. For example, the international conference on the topic of "Prospects of introducing international assessment programs to primary education" at Tashkent State Pedagogical University on April 15, 2021, and the republican conference on the theme of "The role and importance of international assessment programs (PIRLS, PISA, TIMSS, TALIS) at the current stage of educational system reform" at Regional center for retraining and improving the qualifications of public education staff of Namangan region on May 12, 2021, were organized (Archive of the Ministry of Higher Education, Science, and Innovations of the Republic of Uzbekistan. Orders of the Ministry of Higher and Secondary Specialized Education of the Republic of Uzbekistan on the main activities. March 2021. Order №108-159. Sheet №261-263). The discussions at these conferences were valuable for determining their practical tasks in implementing international assessment programs in education.

It was planned that Uzbekistan would participate in the PISA study in 2021. However, the study was moved to April and May 2022 because of the pandemic situation in the world (Tashibekova, 2022, p. 27). The reason for delaying the study was noted in the report of the OECD. According to this report, while the eighth cycle of the assessment study had been planned for 2021, the PISA Governing Board postponed the assessment to 2022 because of the many difficulties education systems faced due to the COVID-19 pandemic (OECD, 2023, p. 38). The questions about the closure of the schools were also input in the PISA-2022 study.

In the plan of measures for 2022 of the Ministry of Public Education of the Republic of Uzbekistan to improve the position of the Republic of Uzbekistan in priority international ratings and indexes, it was noted that 15-16-year-old students would participate in the PISA study in May 2022, the activities for increasing the awareness of pedagogs about international assessment programs (PISA, PIRLS, TIMSS, and TALIS) would have been held in October 2022. Furthermore, the plans related to incorporating questions and tasks of the international PISA approach into the educational content were also input (A MPSE RU. The Measures (roadmap) signed by the leadership of the Ministry of Public Education of the Republic of Uzbekistan, 2022). There were no expectations for higher results in the first participation of Uzbekistan. This is because it was not right to expect big changes in the education system in a short period from a country participating in international research for the first time. Therefore, according to

the concept of the development of the Public Education system of Uzbekistan until 2030, there was no purpose in the rating of the PISA for 2022; however, for 2023, Uzbekistan should have entered the top 70 countries in 2023 (The President of the Republic of Uzbekistan, 2019).

The initial participation of Kazakhstan in the PISA study and the attitudes toward this involvement

Kazakhstan had participated in the PISA study four times before the PISA-2022 in 2009, 2012, 2015, and 2018. There are some studies related to the analysis of the performance of Kazakh students in this study, and they might help to express the situation related to the development in the general secondary education of Kazakhstan. In one of these studies, the questionnaire was taken from the teachers who were working in the schools of Astana, Kokshetau, and Pavlodar. The attitudes of the teachers were defined in this survey. According to the outcomes of the survey, most of these teachers considered that they were satisfied with their students' results in the PISA. Nevertheless, many teachers were neutral (33%) about if the PISA study is reliable or not (Figure 1). 44% of these teachers felt that they were responsible for the results of their students (Aldabayeva et al., 2023, p. 8).

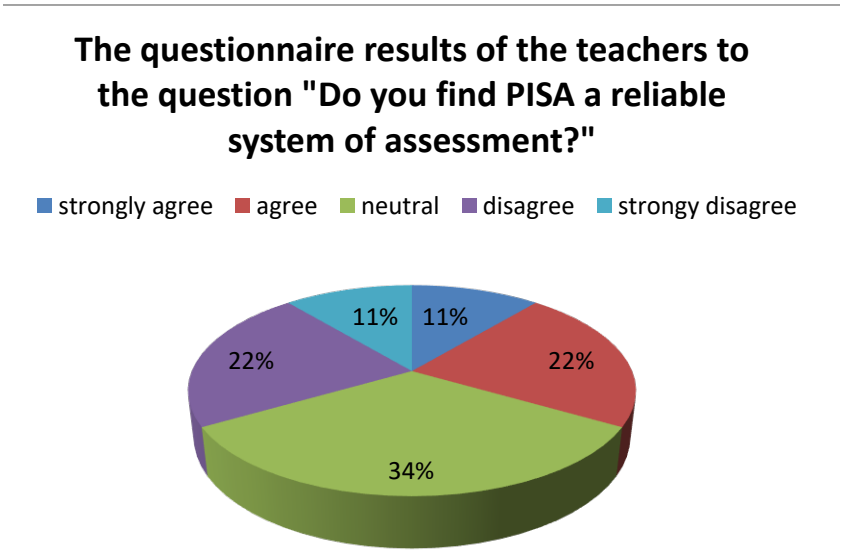


Figure 1. The questionnaire results of the Kazakhstani teachers to the question "Do you find PISA a reliable system of assessment?"

Source: Aldabayeva, K., Mazhenova, K., Turdiyeva, Z., Turgynbay, N., & Zhumagaliyeva, M. (2023, January 3). KAZAKHSTANI TEACHERS' PERCEPTIONS OF PISA RESULTS. https://doi.org/10.35542/osf.io/s6c9j

In the research that analyzes the performance of Kazakh students in previous cycles of the PISA study in 2009, 2012, and 2015, Kazakhstan improved its results like some countries (Figure 2). Nevertheless, it was emphasized that these results were much lower than the average among the OECD countries. Moreover, the problems related to reading, mainly with understanding

texts, were mentioned. According to this study, the teachers in general secondary schools provide high-level knowledge from their subjects; however, they do not instruct how to apply their knowledge in real-life situations (Mailybaeva et al., 2019, p. 622). The first participation of Kazakh students in the PISA-2009 showed that it was necessary to reform the education system of Kazakhstan. Then, the government of Kazakhstan started to make some reforms in its education system. As a consequence, the achievements of Kazakh students increased in following PISA studies. Kazakhstan made a leap from 59th to 49th among OECD countries. However, the decrease in 2018 revealed that the current education system was not as successful as intended (Sarmurzin et al., 2021, pp. 760-761).

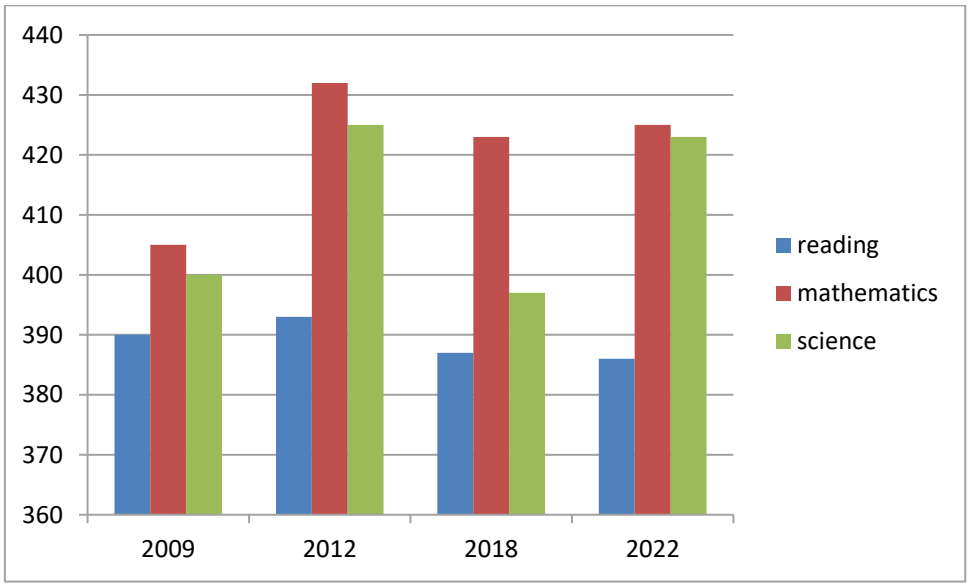


Figure 2. Mean scores of Kazakh students in the PISA study for the years 2009, 2012, 2018 and 2022

Source: Sarmurzin, Y., Amanzhol, N., Toleubayeva, K., Zhunusova, M., & Amanova, A. (2021). The impact of OECD research on the education system of Kazakhstan. Asia Pacific Education Review, 22(4), 757–766. https://doi.org/10.1007/s12564-021-09715-8 and OECD (2023), PISA 2022 RESULTS: FACTSHEETS – KAZAKHSTAN. OECD publishing, Paris, http://bit.ly/3W9b2Gb

It can be seen that Kazakhstan faced the problems that Central Asian countries had in their education systems. According to another research that studied the modernization issues of the education system of Kazakhstan, there are some problems related to the traditions that have been left since the Soviet era. For instance, the Kazakh education system is based on limitless authority and leadership of teachers, and students learn to achieve 'grades' rather than acquiring knowledge. Another problem is a lack of attention to applying students' knowledge in practice (Abylkassymova, 2020, p. 2).

The analysis of the main results of Uzbekistan and Kazakhstan in the PISA-2022 study

In the PISA-2022 study, the results of 15-year-old students from Uzbekistan became memorable for their low results. Uzbek students took 72nd with a 364-mean score in mathematics, 80th with a 336-mean score in reading, and 80th with a 355-mean score in science among the countries

that participated in the PISA-2022 study. Only Cambodia had lower results than Uzbek students performed (Ganiyev, 2024, p. 2). Some people consider that it is not a tragedy for the first time, while others are worried about such low results. Their concern may be justified because of higher results made by the students of the countries that are economically backward compared to Uzbekistan (Dusmatova, 2024, p. 3).

Although Kazakhstan showed lower results than the OECD average, Kazakh students achieved much higher results in three subjects compared to Uzbek students. 15-year-old Kazakh students had 425 score points in mathematics, 386 score points in reading, and 423 score points in science (OECD, 2023, p. 2). There was not a big difference in mathematics and reading from the 2018 results; however, they made a slight rise in science. It can be considered a success for Kazakhstan in that it recorded a higher result than countries like Brazil and Mexico. Despite the relatively low results in reading, the results in mathematics and science show the effectiveness of reforms in Kazakhstan's education system.

A separate analysis by subjects shows that there are serious problems in the education system in Uzbekistan. Uzbek students performed lower results than the OECD average in all three subjects. 19% of Uzbek students attained at least Level 2 in mathematics; this result was 69% for the OECD average. None of the students from Uzbekistan was able to attain Level 5 or Level 6 questions. 41% of the students from Singapore, the top ranked country in mathematics among high performers, were able to attain Level 5 or above. In reading, while 74% of all students were able to attain at least Level 2 on the OECD average, only 14 % of students achieved this level. No Uzbek 15-year-old students scored Level 5 or Level 6 questions, which demand comprehending lengthy texts, dealing with concepts that are abstract or counterintuitive, and establishing distinctions between fact and opinion. Like mathematics, 19% of Uzbek students attained at least Level 2 in science. The average result was 76% among the OECD countries. They were not able to attain Level 5 or above in this subject (OECD, 2023, pp. 2-3). These low results show the outcomes of its memorization-oriented approach in education. The students have not sufficiently formed the skills of thinking and applying the acquired knowledge in real-life situations.

Kazakhstan’s performance analysis reveals that its results were much higher than those achieved by Uzbekistan. Nevertheless, these results are lower than the OECD average. In Kazakhstan, 50% of students attained at least Level 2 proficiency in mathematics. 2% of students were able to achieve Level 5 or above. In this case, the average among the OECD was 9%. Kazakhstan performed better also in reading than Uzbekistan, with 36 % of its students reaching a minimum of Level 2. 1% of students scored at Level 5 or higher in reading. In science Kazakh students performed their best because 55% of the students attained at least Level 2. 1% of students were top performers in science, meaning that they were proficient at Level 5 or 6 (OECD average: 7%). These students can creatively and autonomously apply their knowledge of and about science to a wide variety of situations, including unfamiliar ones (OECD, 2023, pp. 2-3). Although the results were lower than the OECD average, there was a slight rise from previous studies. The results of the two countries can be compared in Table 1.

Table 1. The percentage of top performers and low performers of Kazakhstan and Uzbekistan in mathematics, reading, and science.

Countries	Mathematics			Reading			Science		
	Score points	Students who attained at least Level 2	Students who attained Level 5 or above	Score points	Students who attained at least Level 2	Students who attained Level 5 or above	Score points	Students who attained at least Level 2	Students who attained Level 5 or above
Kazakhstan	425	50%	2%	386	36%	1%	423	55%	1%
Uzbekistan	364	19%	0%	336	14%	0%	355	19%	0%

Source: OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris,
https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

According to Table 1, both countries achieved their highest results in mathematics, while the lowest results were in reading. There were not any top performers (the students who attained level 5 or above). However, at least 1% of students in Kazakhstan achieved this level. The highest number of students who attained Level 2 was in science. The comparison of the results with previous ones shows that Kazakhstan had a slight rise in the results of mathematics and science. However there was a mild decrease in reading. Even if the first participation of Uzbekistan might have been the reason for the low results, we should also pay attention to the results of Kazakhstan's first performance in the PISA-2009 study. It was much better than the results of Uzbek students in the PISA-2022 study.

Academic resilience

Socio-economic status was a predictor of performance in mathematics in all PISA-participating countries and economies. But this factor has not had much impact on the results of Uzbek students. In Uzbekistan, socio-economically advantaged students (the top 25% in terms of socio-economic status) outperformed disadvantaged students (the bottom 25%) by 22 score points in mathematics. This is smaller than the average difference between the two groups (93 score points) across OECD countries. Some 20% of disadvantaged students in Uzbekistan were able to score in the top quarter of mathematics performance (Figure 3) (OECD, 2023:4). Uzbekistan, Cambodia, and Kosovo are the countries that have the most students who achieved high results in mathematics, even their disadvantaged socio-economic status. The following figure in the report published for Uzbekistan's performance in the PISA-2022 study proves the academic resilience of Uzbek students.

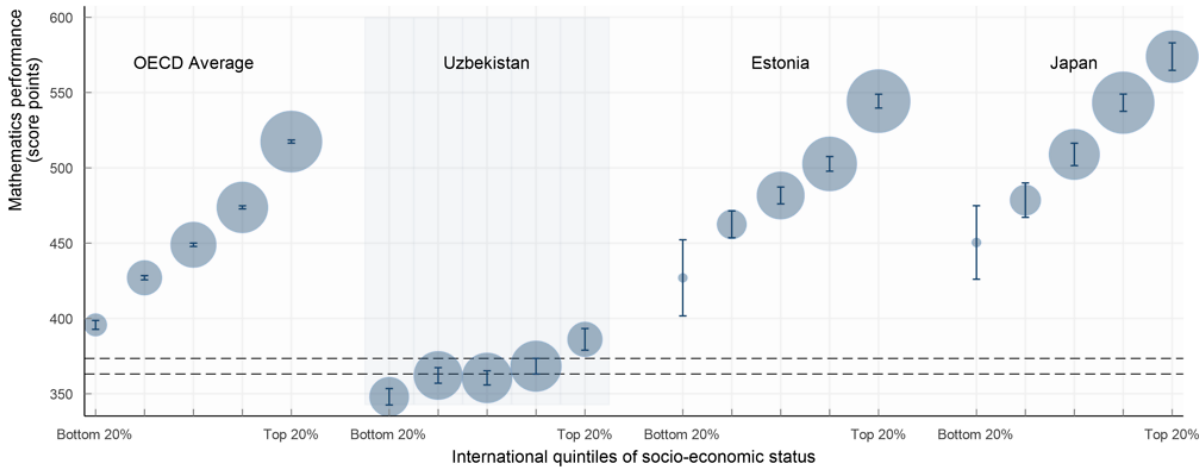


Figure 3. Mean performance in mathematics, by international quintiles of socio-economic status of Uzbekistan

Source: OECD (2023), PISA 2022 RESULTS: FACTSHEETS – UZBEKISTAN. OECD publishing, Paris, https://bit.ly/3DR0AwM

According to the results of the OECD average, and countries like Japan and Estonia, the students' performance improved when their socio-economic background increased. The socio-economic status has not much affected the results of students from Uzbekistan. It can be concluded that the socio-economic opportunities did not give much advantage to the students of Uzbekistan. Another conclusion is that the problem is not related to families' spending on education, but the main issue is education itself.

Similar results can be seen in the Kazakhstani students' performance. In Kazakhstan, socio-economically advantaged students (the top 25% in terms of socio-economic status) outperformed disadvantaged students (the bottom 25%) by 41 score points in mathematics (Figure 4).

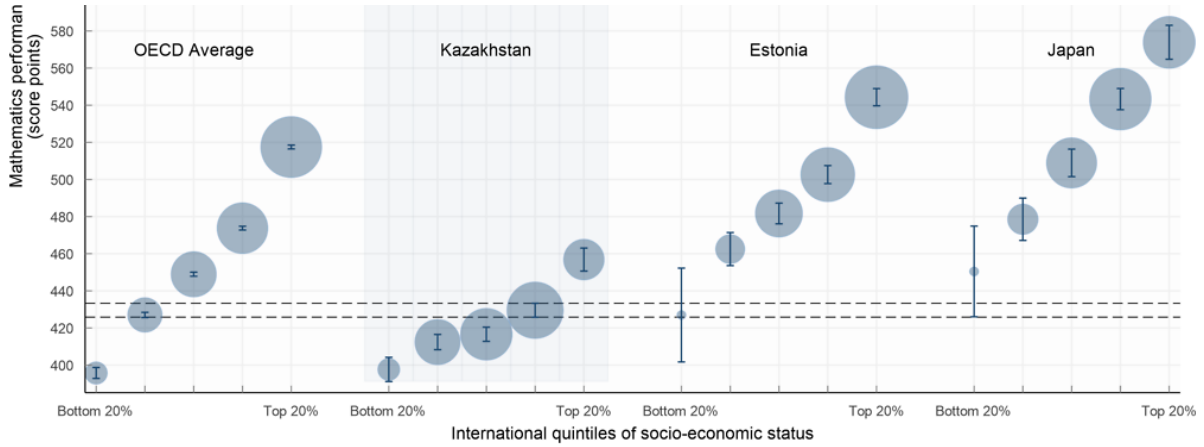


Figure 4. Mean performance in mathematics, by international quintiles of socio-economic status of Kazakhstan

Source: OECD (2023), PISA 2022 RESULTS: FACTSHEETS – KAZAKHSTAN. OECD publishing, Paris, http://bit.ly/3W9b2Gb

Although this result was higher than that of Uzbekistan, it was lower than the OECD average. Some 17% of disadvantaged students in Kazakhstan were able to score in the top quarter of mathematics performance. There was a slight difference from the results of Uzbekistan, but this was higher than the OECD average. These results show that the academic resilience of Kazakh students was a little lower than that of Uzbek students, and the difference in their socio-academic status impacted their performance in mathematics. However, Kazakhstan is one of the countries that differ from the OECD countries and economies.

Creativity

The OECD released other reports related to the PISA-2022 study in 2024. One of them is about assessing the creative thinking ability of students. The test explores how well students can generate diverse and creative ideas, and how well they can evaluate and improve others' ideas to reach creative outcomes.

Uzbekistan was among the five countries that had the lowest performance in creative thinking (OECD, 2024, p. 24). Kazakh students scored lower than the OECD average, with 24 out of 60 possible points in creative thinking (OECD, 2024, p. 2). With a mean score of 14 out of 60 possible points, students in Uzbekistan scored significantly lower than the results of Kazakhstan. The smallest variation in creative thinking performance between students in the 90th percentile and the 10th percentile is found in Latvia and Uzbekistan (22 points). The students in the 90th percentile scored higher in Kazakhstan. These score points show that Uzbekistan should focus on developing creative thinking in the education system.

After accounting for students' mathematics performance, Uzbek students scored nearly 6 points lower in creative thinking than expected. The figures for Kazakh students were 3 points. While Kazakh students performed as expected in reading, 15-year-old students of Uzbekistan scored 4 points lower than expected (OECD, 2024, p. 88).

20% of disadvantaged students in Uzbekistan were academically resilient in creative thinking. It was the highest result among participating countries. The share of academically resilient students of Kazakhstan was 18 %. Kazakhstan ranked fourth among the OECD countries (OECD, 2024, p. 114).

The differences in the performance of advantaged and disadvantaged students were non-significant in "evaluate and improve ideas" tasks, "generate creative ideas" tasks, and visual expression tasks in Uzbekistan. Advantaged students significantly outperformed disadvantaged students in all but Uzbekistan in social problem-solving contexts. Furthermore, Uzbekistan is one of four countries in which advantaged students did not outperform disadvantaged students in scientific problem-solving contexts (OECD, 2024, pp. 150-151).

The school principals in Kazakhstan and Uzbekistan held very favourable views on their teachers' use of creative thinking pedagogies (OECD, 2024, p. 189).

Uzbekistan was one of the top five countries in which its students reported the highest frequency of participation in various activities at school (Table 2). In this case, even though Uzbek students' performance in various school activities, the results of these activities have not been reflected in the creative thinking results of the PISA study. The efficiency of school activities is not as expected. There might not be enough creative thinking pedagogy or they might be held just for formality (OECD, 2024, p. 195). There should be more creative activities

which might lead to well-being of young adults. One research revealed that people felt more enthusiasm and hisgher flourishing following days when they were more creative than normal (Conner et al., 2016, p. 186). Empirical studies indicate that engaging in spontaneous dance or theatrical improvisation may enhance children's creativity, with a particular emphasis on the development of divergent thinking skills (Clarke & Basilio, 2018, p. 102). These studies highlight the importance of schoolchildren's participation in various school activities. However, such activies should be structured with a greater focus on fostering creative thinking skills.

Table 2. The percentage of Kazakh and Uzbek students who reported that they participate in various school activities

Countries	Percentage of students who report that they participate in the following activities in their school at least once a week							
	Art classes/ activities (e.g. painting, drawing)	Music classes/ activities (e.g. choir, band)	Computer programming classes/ activities	Creative writing classes/ activities	Science club	Drama, theatre classes/ activities	Debate club	Publications (e.g. newspaper, yearbook, literary magazine)
	%	%	%	%	%	%	%	%
Kazakhstan	33	27	34	34	23	23	27	23
Uzbekistan	33	33	39	35	45	32	34	33

Note: compiled based on data from OECD (2024), PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en.

Learning strategies

PISA provides important insights into how well 15-year-olds are prepared for learning beyond compulsory schooling. The data shed light on how students adopt and use key learning strategies; how motivated they are to learn; and how confident they are that they can acquire, synthesise, and employ new knowledge through study and effort. The results of the questionnaire about learning strategies can help come to some conclusions. One of the questions revealed that the percentage of students responding that they ask questions when they do not understand the mathematics material being taught, at least more than half of the time. More than 50 % of Kazakh students and 60 % of Uzbek students responded to this question positively. There is no big difference between top performers and low performers who answered positively to this question. In Uzbekistan, more than 70 % of skilled performers responded that they asked questions when they did not understand, and about 55 % of low performers responded in the same way (OECD, 2024, p. 58). Although asking questions when the students do not comprehend the lesson is not a significant aspect of learning, this might affect students' overall performance. However, despite Kazakhstan achieving better results, Uzbekistan's performance in mathematics has not shown significant improvement. Another question was about the percentage of students

responding whether they check (or not) their homework before submitting, among those who agree/strongly agree they make sure there are no mistakes. 88 % of Uzbek students responded that they check their homework before submission, while the figure for Kazakhstan was 71 % (OECD, 2024, p. 63). It shows that doing homework and preparing for lessons might not affect them greatly. In the lowest-performing countries like Cambodia and Uzbekistan, nearly 90 % of students reported that they checked their homework before submission. These results show that the problems in school education might prevent them from achieving high performance, even when the students are well-prepared for the lesson.

Even though Uzbek students answered positively to many other questions about learning strategies, this has not been reflected in their mathematics performance. For instance, more than 60% of students reported that they can confidently solve mathematical tasks in real-life contexts in Uzbekistan. Moreover, Uzbekistan has the highest share with 69% of students reporting mathematics as one of their favourite subjects (OECD, 2024, p. 94-95). The results of responses to the questions reveal that students' interest in the subject and being active in classrooms are not enough to attain high results.

Furthermore, 80 % of students on average responded that they love learning new things at school in Uzbekistan, while only skilled performers answered the same in Kazakhstan. The PISA 2022 study included questions about students' future plans. Almost 60% of students reported feeling pressure from family to follow a specific path after finishing compulsory education in Uzbekistan. More than 80% of 15-year-old Uzbek students in OECD countries know what job they want to do by the time they are 30 (OECD, 2024, pp. 128-130). Despite having clear plans for the future, low results show that there are problems in the education system of Uzbekistan.

The responses to another question show that over 40% of students in Uzbekistan reported being frequently asked to interpret mathematical solutions in the context of a real-life challenge. It was 2 times higher than that of the OECD average. However, this factor was not enough to achieve high results in Uzbekistan.

Another factor that might influence students' results is school climate. This issue has already been studied by Kazakhstani researchers on the basis of PISA-2018 results. One study reveals that school climate which includes student distruptive behavior, teacher enthusiasm and student learning, sense of belonging at school plays important role in the results of students. According to this study, it requires the active participation of all stakeholders to create safe learning environment at schools (Akhmetov, 2021, p.13). Therefore, there should be some researchs about creating school climate for better learning in Uzbekistan.

Conclusions

Central Asian countries made several reforms to modernize their education system and implement international standards during the Post-Soviet era. One of these reforms was introducing the PISA international assessment study in Kazakhstan and Uzbekistan. The significance of participating in the PISA study is that it might create an opportunity to learn about actual problems in general secondary education. Analyzing the performance of Kazakhstan and Uzbekistan in the PISA study might help come to some conclusions:

1. Kazakhstan was the first among Central Asian countries to participate in the PISA study. The performance in 2009, 2012, 2015, 2018, and 2022 registered a slight rise. Generally, if the reforms are continued successfully, the students of this country might achieve the average results of the OECD countries and economies. Although Kazakhstan has become successful with its modern reforms in general secondary education, these reforms should be continued and developed. For this purpose, doing research and learning about other countries' experience are essential.

2. Uzbekistan participated in the PISA study for the first time in 2022. The results of the first participation were not satisfactory, nevertheless, this performance helped to find out the current problems in the education system of Uzbekistan. Uzbekistan might improve its results by finding solutions to these problems.

3. Both Central Asian countries have the same memorization-oriented education system left from the soviet era, and there are some issues in applying knowledge in real-life situations. The inadequacy of students' abilities to apply their knowledge in practice is related to focusing only on memorization during the lessons. Uzbekistan should pay attention to continue its reforms on modernizing its education system, oriented to developing thinking skills of the students, and international experience should be learned in this area.

4. Both Central Asian countries are reforming their education systems to create an education system based on international standards. The participation in the PISA studies has the same purpose.

5. Uzbekistan should learn from the experience of Kazakhstan to improve its results in the PISA study. Studying the reforms made by the Kazakh government in its education system and learning the opportunities to implement them in Uzbekistan might also help to achieve higher results.

6. Social-economic opportunities for the students' families could not help the students perform better than the disadvantaged ones in Uzbekistan. This shows that the problems are related to the education system itself, not the financial situation of the students. Having academically resilient students means that there are enough gifted students who can show their abilities through modernized education.

7. According to the conclusions of the PISA study, there might be high results by giving more authority and autonomy to schools and teachers. Therefore, the perspectives of people in society, mainly, the responsibility for teaching and trust for teachers and schools, should be changed.

Drawing on the conclusions outlined above, several actionable recommendations can be proposed. Both Uzbekistan and Kazakhstan should sustain their education reforms aimed at aligning with international standards, with particular emphasis on comprehensive preparation for upcoming PISA cycles. It is critical that schools not only familiarize students with PISA-related content but also emphasize the practical application of acquired knowledge and skills. Furthermore, extracurricular activities and supplementary lessons should be reoriented from formal procedures toward fostering students' creative thinking abilities. Future research is encouraged to conduct in-depth analyses of specific PISA domains, which may provide valuable insights into systemic challenges within the education sectors of both countries and inform evidence-based policy development.

Conflict of interest

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

References

Abylkassymova, A.E. (2020) 'System modernization of general secondary education in the Republic of Kazakhstan', Revista Tempos E Espaços Em Educação, 32(13), pp. 1–17. https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13334.

Akhmetov, A. (2021) The influence of school climate on Kazakhstani students' academic achievements in PISA [Master's thesis, Nazarbayev University Graduate School of Education]. Available at: http://bit.ly/3I3Uqex (Accessed: 05 February 2025).

Aldabayeva, K., Mazhenova, K., Turdiyeva, Z., Turgynbay, N. and Zhumagaliyeva, M. (2023) 'Kazakhstani teachers' perceptions of PISA results'. https://doi.org/10.35542/osf.io/s6c9j

Clarke, T., & Basilio, M. (2018). Do arts subjects matter for secondary school students' wellbeing? The role of creative engagement and playfulness. Thinking Skills and Creativity, 29, 97–114. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.005

Conner, T. S., DeYoung, C. G., & Silvia, P. J. (2016). Everyday creative activity as a path to flourishing. The Journal of Positive Psychology, 13(2), 181–189. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257049

Djalilov, K. (2024) 'PISA-2022 results: implications for language and literature education in Uzbekistan', Science and Innovation, 9(3), pp. 4–10.

Dusmatova, D. (2024) 'Katta ishdan avval kichigini hal etaylik', Ma'rifat, 27 March, p. 3.

Ganiyev, A. (2024) 'PISA natijalari atrofidagi o'ylar', Ma'rifat, 28 February, p. 2.

Kenjayeva, S. (2024) 'Yagona yechim - birdamlikda! PISA-2022 natijalari bizga xatolarimizni ko'rsatdi', Yangi O'zbekiston, 6 January, p. 3.

Kurbaniyazov, Sh. and Allayorova, X. (2024) 'Ta'lim sifatini baholash jarayonini PISA xalqaro dasturi talablari asosida tashkil etish yo'llari', in International Scientific and Practical Conference "Economics, Management and Digital Innovation in Education: Modern Trends and Approaches", Tashkent, pp. 59–64.

Mailybaeva, G., Nurgaliyeva, S., Zhexembayeva, Z., Zholumbayeva, R. and Utegulov, D. (2019) 'The efficiency of the education system in Kazakhstan: Programme for International Student Assessment (PISA)', Opción, 85(34), pp. 600–626. Available at: https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23809 (Accessed: 5 June 2025).

Nosirov, A. (2019) 'PISA va TALIS tadqiqotlari O'zbekistonga nima beradi?', Ma'rifat, 14 December, p. 7.

OECD (2023) PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

OECD (2023) PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

OECD (2023) PISA 2022 Results: Factsheets – Kazakhstan. Paris: OECD Publishing. Available at: http://bit.ly/3W9b2Gb (Accessed: 5 June 2025).

OECD (2023) PISA 2022 Results: Factsheets – Uzbekistan. Paris: OECD Publishing. Available at: https://bit.ly/3DR0AwM (Accessed: 5 June 2025).

OECD (2024) PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en

OECD (2024) PISA 2022 Results (Volume III): Factsheets – Kazakhstan. Paris: OECD Publishing.

OECD (2024) PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies and Attitudes for Life. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c2e44201-en

Ospanova, U., Nurumov, K. and Atanaeva, M. (2023) 'Factors influencing the achievements of Kazakhstani students in the PISA-2018 international study', Journal of Educational Sciences, 76(3). https://doi.org/10.26577/jes.2023.v76.i3.010

Sarmurzin, Y., Amanzhol, N., Toleubayeva, K., Zhunusova, M. and Amanova, A. (2021) 'The impact of OECD research on the education system of Kazakhstan', Asia Pacific Education Review, 22(4), pp. 757–766. https://doi.org/10.1007/s12564-021-09715-8

Shukurova, N. (2022) 'STesting platformasining dastlabki tahlil va natijalari qanday?', Ma'rifat, 16 March, p. 2.

Smanova, N. K. (2021, July 23). Can We Overcome the Achievement Gap between Urban and Rural Students in Kazakhstan through School Resources: Evidence from PISA 2018. https://doi.org/10.1145/3481056.3481064

Tashibekova, M. (2022) Boshlang'ich sinflarda STEAM – ta'lim texnologiyasidan foydalanish metodikasi (Tabiiy fanlar misolida) [PhD dissertation]. Namangan State University.

The Cabinet of Ministers of the Republic of Uzbekistan (2018) On measures for organizing international studies in the field of education quality assessment in the public education system. Available at: https://lex.uz/docs/-4097073 (Accessed: 5 June 2025).

The President of the Republic of Kazakhstan (2010) State program of education development in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020. Available at: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/kazakhstan_draft_national_program_on_education.pdf (Accessed: 5 June 2025).

The President of the Republic of Uzbekistan (2019) On approval of the concept for the development of the public education system of the Republic of Uzbekistan until 2030. Available at: https://lex.uz/docs/-4312785 (Accessed: 5 June 2025).

Toybazarova, N. A. and Nazarova, G. (2018) 'The modernization of education in Kazakhstan: trends, perspective and problems', Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, 376(6), pp. 104–114.

Улугбек Юлдашев

Бизнес және ғылым университеті, Наманган, Өзбекстан

PISA халықаралық бағалау зерттеуіне Өзбекстан мен Қазақстанның қатысуын талдау

Аңдатпа. Бұл мақала Орталық Азияның екі елі PISA халықаралық бағалау зерттеуіне қатысуын талдауға арналған. Қазақстан мен Өзбекстан тәуелсіздік алғаннан кейін білім беру жүйесіне шетелдік тәжірибені жаңғырту мен енгізуді қолға алғанын ескерген жөн. Екі ел де өз реформаларының нәтижелерін бағалау үшін жалпы орта білім беру жүйесін бағалауы керек еді. Қазақстан 2009 жылы PISA-ға қатысу арқылы алғашқы қадамын жасады. Өзбекстан PISA-2022 зерттеуіне алғаш рет ғана қатыса бастады. Екі елдің құжаттарын жүйелі талдау олардың алдағы уақытта бұл зерттеуде жоғары нәтижелерге қол жеткізуді жоспарлағанын көрсетеді. PISA-2022 нәтижелері бойынша екі елдің салыстырмалы талдауы және олардың бұл халықаралық зерттеуге дайындық деңгейі білім беру жүйесіндегі мәселелерді анықтауға мүмкіндік берді. Бұл мақалада екі елдің нәтижелеріне ықпал еткен факторлар да зерттелді. PISA-2022 зерттеуі туралы OECD жасаған есептерді талдау кейбір қорытындыларға келуге көмектесті. Тарихи шолу арқылы посткеңестік елдердегі жалпы орта білім беру мәселелерінің шешімін табу осы мақаланың негізгі мақсаттарының бірі болып табылады.

Түйін сөздер: PISA, OECD, Қазақстан, Өзбекстан, оқу, математика, жаратылыстану, шығармашылық, білім беру реформалары, жалпы орта білім, халықаралық бағалау

Улугбек Юлдашев
University of Business and Science, Наманган, Узбекистан

Анализ участия Узбекистана и Казахстана в международном оценочном исследовании PISA

Аннотация. Эта статья посвящена исследованию участия двух стран Центральной Азии в международном оценочном исследовании PISA. Важно отметить, что Казахстан и Узбекистан начали модернизировать и внедрять зарубежный опыт в свою систему образования после обретения независимости. Обе страны должны были провести оценку своей системы общего среднего образования, чтобы проанализировать результаты проведённых реформ. Казахстан сделал свой первый шаг, приняв участие в PISA в 2009 году. Узбекистан только начал это участие в оценочном исследовании PISA-2022. Систематический анализ документов обеих стран показывает, что они планируют достичь более высоких результатов в этом исследовании в ближайшем будущем. Сравнительный анализ результатов PISA-2022 обеих стран и их подготовка к этому международному исследованию помогли выявить проблемы, связанные с их системой образования. В данной статье также были изучены факторы, способствовавшие результатам обеих стран. Анализ докладов, подготовленных ОЭСР по исследованию PISA-2022, помог прийти к некоторым выводам. Поиск решений проблем общего среднего образования в постсоветских странах путем исторического обзора является одной из основных целей данной статьи.

Ключевые слова: PISA, OECD, Казахстан, Узбекистан, чтение, математика, наука, творчество, образовательные реформы, общее среднее образование, международная оценка.

Автор туралы мәлімет:

Юлдашев У.К. **–** Бизнес және ғылым университеті Әлеуметтік ғылымдар кафедрасының оқытушысы, Нодим Намангоний көш., 5, 160000, Наманган, Өзбекстан

Сведения об авторе:

Юлдашев У.К. **–** преподаватель кафедры социальных наук Университет бизнеса и науки, ул. Нодима Намангония, 5, 160000, Наманган, Узбекистан

Information about the author:

Yuldashev U. – teacher at the Department of Social Sciences, University of Business and Science, Nodim Namongoniy str., 5, 160000, Namangan, Uzbekistan

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

ХҒТАР 14.35.09
Шолу мақаласы

https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-212-226

Жасанды интеллектті қолдана отырып, жоғары математиканы оқытудың логикалық-мазмұнды моделі

А.Б. Закирова[1], Б.Ж. Нурбеков[2], Ж.Б. Ахаева[3], Г.Б. Толегенова*[4]

[1,2,3,4]Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

(E-mail: [1]alma_zakirova@mail.ru, [2]b_zh_nur@mail.ru, [3]ahaeva07@mail.ru, [4]gulnaztolegenova@mail.ru)

Аңдатпа. Білім беруді, әсіресе жасанды интеллект (ЖИ) мамандарын дайындау саласындағы, сандық трансформация жағдайында жоғары математиканы тиімді және бейімделгіш әдістермен оқыту қажеттілігі артып келеді. Дәстүрлі тәсілдер көбіне абстрактілі математикалық ұғымдарды қажетті деңгейде меңгеруге кепілдік бермейді, бұл білімнің жетіспеушілігіне және мотивацияның төмендеуіне әкеп соғады. Мақалада жасанды интеллект технологияларын біріктіретін жоғары математиканы оқытудың логикалық-мазмұнды моделі ұсынылған. Модель ақпараттық-математикалық әдістерді, соның ішінде оқу материалын топологиялық сұрыптауды пайдалана отырып, формальды және бейресми оқытуды талдауға негізделген. Математиканың негізгі бөлімдері (сызықтық алгебра, математикалық талдау, ықтималдықтар теориясы, дискретті математика) мен ЖИ технологиялары арасындағы іргелі байланыстардың құрылымдық талдауы онтологиялық карталар және интерактивті білім графтары түрінде ұсынылған. ЖИ-траектория жоспарлаушысы, дербестендірілген тапсырмалар генераторы, визуализация жүйесі және білімді интеллектуалды бағалау жүйесін қамтитын сызықтық алгебраны зерттеудің бейімделгіш моделі сипатталған. Модель екібағытты бейімделуді (тереңдік пен кеңдік бойынша) және қиындықтарды болжамды талдауын қамтамасыз етеді. Құрылымдық талдау мен модельді әзірлеу нәтижелері оны оқытудың тиімділігін және жекелендіруін арттыруға, сондай-ақ математикалық теория мен оның ЖИ-дегі қолданылуы арасындағы алшақтықты жоюға жоғары әлеуетке ие деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Модельді білім беру үдерісіне енгізу бойынша практикалық ұсыныстар берілген.

Түйін сөздер: жасанды интеллект, жоғары математика, бейімделген оқыту, топологиялық реттеу, білім беру технологиялары.

Кіріспе

Заманауи білім беру жүйесі жоғары математиканы оқытудың дәстүрлі әдістерін цифрлық технологиялардың қарқынды дамуына бейімдеу қажеттілігіне тап болды. Жасанды интеллект (ЖИ) және ақпараттық технологиялар саласындағы мамандарды

Received: 25.04.2025; Revised: 19.06.2025; Accepted: 29.06.2025; Available online: 30.06.2025

даярлауда негізгі рөл атқаратын жоғары математиканың үйрету үрдісін жаңашыл тәсілдермен толықтыру өзекті мәселеге айналуда. Білім беру бағдарламаларын әзірлеуде айтарлықтай прогреске қарамастан, оқу материалын жеке тұлғаның қажеттіліктері мен заманғы еңбек нарығының талаптарын есепке ала отырып, тиімді құрылымдау мәселесі өз шешімін таппай отыр.

Соңғы жылдардың статистикалық деректері бұл мәселенің өзекті екенін растайды. Мысалы, Бүкіләлемдік экономикалық форумның (БЭФ) есептері мен білім саласындағы талдамалы зерттеулер (мысалы EDUCAUSE зерттеуі) ЖИ және деректерді талдау саласында білікті мамандардың жетіспеушілігін көрсетеді. Бұл жетіспеушіліктің негізгі себептерінің бірі – түлектердің математикалық дайындық деңгейінің жеткіліксіздігі. Бұл, өз кезегінде, білім алушылардың қабылдау ерекшеліктері мен материалды меңгеру жылдамдығын ескермейтін дәстүрлі оқыту әдістерінің тиімсіздігімен тікелей байланысты. Көптеген студенттер абстрактілі математикалық ұғымдарды меңгеруде қиындықтарға тап болып, нәтижесінде мотивация төмендейді, оқудан шығу көрсеткіші артады және тиісінше, жоғары технологиялы салаларда мамандардың тапшылығы пайда болады. Жаһандық цифрландыру мен ЖИ-нің қарқынды дамуы жағдайында, математика жай пән емес, күрделі есептерді сипаттау мен шешудің тіліне айналып жатқан кезде, барлық білім алушыларға бірдей қарайтын дәстүрлі оқыту жүйесінің тиімділігі күннен-күнге азаюда.

Жасанды интеллектті жоғары математиканы оқытуға енгізу білім беруді жекелендіру, білімді бағалауды автоматтандыру және оқу траекторияларын оңтайландыру үшін жаңа мүмкіндіктер ашады. Дегенмен, бұл мүмкіндіктерді сәтті жүзеге асыру үшін математиканы оқытудың дәстүрлі әдістерін де, деректерді талдау және машиналық оқытуға негізделген инновациялық тәсілдерді де есепке алатын анық логикалық-мазмұндық модельді әзірлеу қажет.

Бұл мақаланың мақсаты – информатика мен математика әдістерін қолданып, жоғары математиканы формалды және формалды емес түрде оқытуды талдау, сондай-ақ тақырыптарды оқудың оңтайлы тізбегін анықтау үшін оқу материалын топологиялық реттеу арқылы осындай модельді әзірлеу. Зерттеуде математикалық пәндер мен ЖИ технологиялары арасындағы байланыстың негізгі аспектілері қарастырылады, материалды құрылымдау бойынша практикалық шешімдер ұсынылады және модельді білім беру үдерісіне енгізу перспективалары талқыланады.

Зерттеудің өзектілігі терең математикалық білімі бар және ЖИ технологияларымен жұмыс істеу дағдыларын игерген мамандарға деген сұраныстың өсуімен, сондай-ақ бейімделгіш технологиялар арқылы оқыту тиімділігін арттыру қажеттілігімен анықталады. Мақала жоғары математика пәнінің оқытушыларына, білім беру бағдарламаларын әзірлеушілерге және цифрлық білім беру саласындағы зерттеушілерге арналады.

Материалдар мен әдістер

Білім берудегі заманауи тенденциялар білім алушылардың жеке танымдық ерекшеліктеріне бейімделе алатын жүйелерге қажеттілік үнемі артып келе жатқанын көрсетеді. Абстрактілі ұғымдарды терең түсінуді талап ететін жоғары математика

саласында дәстүрлі сызықты оқыту әдістері жиі тиімсіз болып шығады. Біздің әзірлеп жатқан модель формалды математикалық құрылымдар мен жасанды интеллект технологияларын үйлестіруге негізделген жаңа тәсілді ұсынады.

Модельді әзірлеу әдістемесі педагогика ғылымының, таным психологиясының және жасанды интеллекттің заманауи жетістіктерін біріктіретін кешенді тәсілді білдіреді. Модельдің негізінде жоғары математиканы оқытуды ЖИ технологиялары саласындағы кәсіби құзыреттілікті қалыптастыруға бағытталған мақсатты әрекет ретінде қарастыратын жүйелі-іс-әрекеттік тәсіл жатыр. Математикалық ақпаратты қабылдау мен өңдеудің жеке ерекшеліктерін есепке алатын танымдық-ақпараттық парадигмаға ерекше назар аударылады. Модельді әзірлеу кезең-кезеңімен жүзеге асырылды: талдау кезеңінде қолданыстағы білім беру тәжірибелерін зерттеу және абстрактілі математикалық ұғымдарды меңгерудегі негізгі қиындықтарды анықтау жүргізілді; жобалау кезеңінде концептуалды схема мен пәндік сала онтологиясын құруды қамтиды; алгоритмдік кезең оқу материалын бейімдеу және топологиялық реттеу механизмдерін әзірлеуді көздеді; іске асыру кезеңінде модель компоненттерінің бағдарламалық интеграциясы жүзеге асырылды (Russell, Norvig, 2020).

Бейімделгіш оқытудың теориялық негіздері. Әдіснама (Brusilovsky,2012) әзірлеген бейімделгіш гипермедианың теориялық принциптеріне негізделген. Бұл қағидалар оқу материалының пайдаланушыға қарай динамикалық реттелуін білдіреді. Сонымен қатар, (Hattie, Clarke, 2018) ұсынған "Көрнекі оқыту (Visible Learning)" принциптері ескерілген. Бұл принциптер студенттерге сапалы кері байланыс пен бағалау критерийлерінің айқындығын қамтамасыз етуді атап көрсетеді. Бұл тәсілдер әзірленіп жатқан модельге ендірілген өзін-өзі реттеу (self-regulation) және метакогнитивтік қолдау (metacognitive support) механизмдерінің негізін құрайды.

Модельдің әдіснамалық негізін төрт негізгі принцип құрайды:

1. Когнитивті жүйелілік принципі, оқу материалдарының әр студенттің жеке танымдық қабілетіне сәйкестігін қамтамасыз етеді. Бұл қабылдау стильдерінің (көрнекі, аудиал, кинестетикалық), ақпаратты өңдеу жылдамдығының және жұмыс жады көлемінің талдауы арқылы жүзеге асырылады.

2. Бейімделу динамикасының принципі, бұл жүйеге білім алушының дайындық деңгейіндегі өзгерістерге икемді түрде жауап беруіне мүмкіндік береді. Жүйе ағымдағы нәтижелерді талдау негізінде оқу траекториясын үздіксіз қайта қарап, түзетеді.

3. Тұжырымдамалық тұтастық принципі, кез келген жекелендірілген траекторияда да математикалық білімдердің жүйелілігін сақтауды кепілдейді. Бұл негізгі ұғымдар арасындағы байланыстардың (мысалы, сызықтық түрлендірулерді зерттеу үшін матрицаларды түсіну қажеттілігі) бұзылмайтынын білдіреді.

4. Тәжірибе-бағдарлық принципі, жасанды интеллекттің теориялық ұстанымдары мен қолданбалы мәселелері арасында міндетті байланыс орнату. Әрбір математикалық концепция ЖИ-дегі қолданылу мысалдарымен қоса беріледі.

Модельдің математикалық аппаратына төбелері оқу модульдеріне сәйкес келетін, ал шеттері олардың арасындағы басымдық қатынастарын көрсететін бағытталған ациклдік граф (Directed Acyclic Graph, DAG) түрінде оқу курсының құрылымын көрсетуге арналған графтар теориясының аппаратын қамтиды. Оңтайлы білім беру траекториясын табу мәселесін шешу үшін оңтайландыру әдістері қолданылады, ал ықтималдықтар

теориясының элементтері когнитивтік процестерді стохастикалық жүйелер ретінде модельдеуге және материалды игерудің табыстылығын болжауға мүмкіндік береді.

Білім алушылар туралы деректерді жинау және өңдеу. Бейімделудің тиімділігі студент туралы мәліметтердің сапасы мен толықтығына тікелей тәуелді. Жүйе деректерді бірнеше деңгейде жинайды:

Демографиялық және академиялық деректер – математика бойынша дайындық деңгейі (қабылдау емтихандарының, өткен курстардың нәтижелері бойынша), мамандығы.

Мінез-құлықтық деректер – материалды оқуға кететін уақыт, есептерді шешу әрекеттерінің саны, курстық навигация үлгілері.

Когнитивтік деректер – когнитивтік стиль мен логикалық ойлау деңгейін анықтауға арналған диагностикалық тесттердің нәтижелері.

Қателер туралы деректер – студент жіберетін типтік қателер, жүйеге мақсатты көмек ұсынуға мүмкіндік береді.

(Әлеуетті) Биометриялық деректер – зейін концентрациясы, стресс деңгейі туралы деректер (зерттеу жобалары аясында тасымалданатын құрылғылардан алынған).

Тиімділікті бағалау метрикалары. Әзірленген модельдің тиімділігін бағалау үшін келесі метрикалар қолданылады:

Материалды меңгеру деңгейі – тесттер мен практикалық тапсырмалардың нәтижелері бойынша өлшенеді.

Тақырыпты меңгеру уақыты – тақырыпты меңгеруге адаптивті және дәстүрлі жүйелерде қажет уақыттың салыстыруы.

Қатысу деңгейі – студенттің жүйедегі белсенділігін талдау (жүйеде өткізген уақыт, орындалған тапсырмалар саны).

Студенттердің қанағаттанғандығы – жүйенің ыңғайлылығы мен пайдалылығы туралы субъективті баға алу үшін сауалнамалар мен сауалдықтар жүргізу.

Оқуды тастап кету деңгейінің төмендеуі/оқу үлгерімін арттыру – бақылау тобымен салыстырғанда жүйені пайдалана отырып, студенттердің оқу үлгерімдерін талдау.

Кесте 1. Негізгі әдістемелік принциптердің жиынтық кестесі

принцип	сипаттамасы	артықшылықтары
Когнитивтік үйлесімділік	Мазмұнның оқушының жеке танымдық қабілетіне сәйкестігі (қабылдау мәнері, есте сақтау қабілеті, өңдеу жылдамдығы).	Ассимиляция тиімділігінің артуы, когнитивтік жүктеменің төмендеуі.
Бейімделу динамикасы	Оқушының ағымдағы нәтижелері мен мінез-құлқы негізінде оқу траекториясын үздіксіз түзету.	Оқу жолын жекелендіру, қиындықтар туындаған кезде дер кезінде көмек көрсету
Тұжырымдама тұтастығы	Бейімделу кезінде математикалық ұғымдар арасындағы логикалық және құрылымдық байланыстарды сақтау.	Пәннің берік іргелі түсінігін қамтамасыз ету.
Тәжірибеге бағытталған	Теориялық концепциялар мен AI және онымен байланысты технологиялардағы қолданбалар арасындағы тікелей байланыс.	Оқытылатын материалдың практикалық маңыздылығын көрсету, ынтасын арттыру.

Негізгі әдістемелік аспектілерге мыналар жатады:

– Математикалық ұғымдар арасындағы қатаң құрылымдық тәуелділіктерді анықтауға мүмкіндік беретін (мысалы, дифференциалдық теңдеулерді математикалық талдаудың негіздерін меңгермей-ақ оқу мүмкін еместігі) пәндік саланы формалды-логикалық талдау.

– Графтар теориясы әдістерін қолдана отырып, білімді меңгеру процесін когнитивтік модельдеу, төбелер – оқу модульдерін, ал доғалар – олар арасындағы логикалық байланыстарды бейнелейді.

– Студенттің қазіргі дайындық деңгейіне және оның танымдық сипаттамаларына негізделген нейрожелілік алгоритмдермен жүзеге асырылатын оқу мазмұнын динамикалық топологиялық сұрыптау.

– Әртүрлі ЖИ модульдерді талдайтын көп агентті бағалау жүйелері:

– материалды меңгеру жылдамдығы

– әдеттегі қателер

– артықшылық беретін танымдық стильдер

– биометриялық датчиктерге сәйкес эмоционалды күй.

Мұндай көпсалалы әдіснамалық тәсіл әзірленіп жатқан модельдің ғылыми негізділігін қамтамасыз етеді және оны білім беру үдерісінде іске асыру үшін мықты негіз жасайды. Педагогикалық принциптерді заманауи математикалық әдістермен және жасанды интеллект технологияларымен үйлестіру математикалық білімдерді меңгерудің объективті заңдылықтарын да, әрбір оқушының жеке ерекшеліктерін де есепке алатын шынымен тиімді бейімделген оқыту жүйесін құруға мүмкіндік береді. Осы әдіснаманы іске асыру жасанды интеллект және сабақтас пәндер саласындағы мамандарды математикалық даярлау сапасын арттырудың жаңа перспективаларын ашады (Brusilovsky, 2012).



Сурет 1. Модельді әзірлеудегі әдістемелік тәсілдің блок-схемасы

Математика мен ЖИ арасындағы байланыстарының құрылымдық талдауы.

Құрылымдық талдау жоғары математика бөлімдері мен жасанды интеллект технологиялары арасындағы терең және көп қырлы байланыстарды анықтады, ол қолданбалы ғана емес, сонымен қатар іргелі болып табылады. Жүйе деңгейінде бұл қатынасты күрделі желілік құрылым ретінде көрсетуге болады, мұнда математикалық пәндер концептуалды негізді құрайды, ал заманауи AI технологиялары қолданбалы қондырма ретінде әрекет етеді. Бұл өзара тәуелділік әсіресе негізгі салаларда айқын көрінеді: сызықтық алгебра, математикалық талдау, ықтималдықтар теориясы және қазіргі заманғы машиналық оқыту жүйелерін математикалық қамтамасыз етудің өзегін құрайтын дискретті математика. Бұл қарым-қатынастарды түсіну AI әзірлеушілері үшін ғана емес, сонымен қатар осы қарқынды дамып келе жатқан саланың математикалық негіздерін тиімді меңгеруге ұмтылатын мұғалімдер мен студенттер үшін де өте маңызды.

Мысал ретінде сызықтық алгебраны қолдану арқылы байланыстарды талдау. Сызықтық алгебра іргелі пәндердің бірі ретінде AI-мен тығыз интеграцияны көрсетеді. Оның тұжырымдамалары көптеген машиналық оқыту алгоритмдерінде деректерді ұсыну және өңдеу негізінде жатыр. Осы қатынастарды визуализациялау үшін бірнеше деңгейлерді қамтитын егжей-тегжейлі онтологиялық карта жасалды:

Негізгі деңгей:

– Векторлық кеңістіктер → Нейронды желілердің негіздері (деректерді, мүмкіндіктерді, салмақтарды көрсету).

– Матрицалық амалдар → Терең оқыту қабаттарын іске асыру (енгізілген деректерді сызықтық түрлендіру).

– Меншікті мәндер және меншікті векторлар → Өлшемді азайту әдістері (мысалы, PCA – Негізгі құрамдас талдау).

– Сызықтық тәуелділік/тәуелсіздік → Ерекшеліктердің коллинеарлығын, негіздің маңыздылығын түсіну.

Қолданбалы қабат:

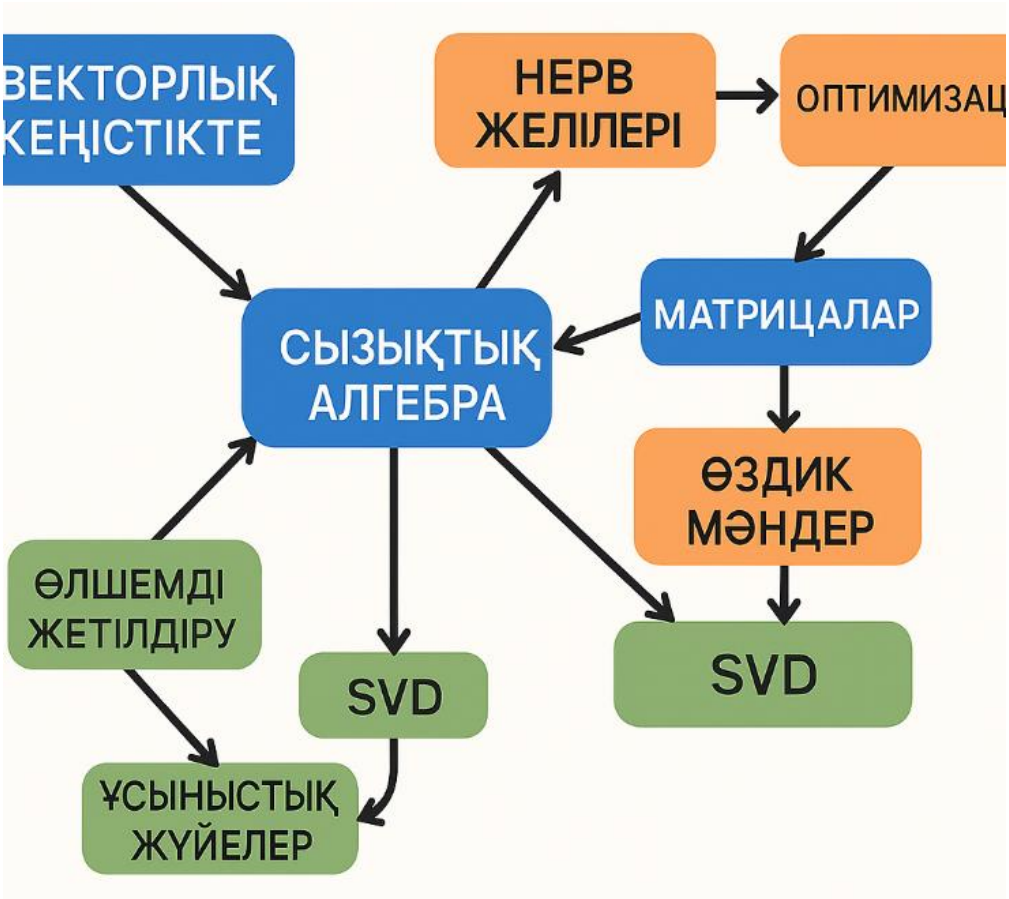
– Сингулярлық ыдырау → Ұсыныс жүйелерінің алгоритмдері

– Тензорлық есептеулер → Терең нейрондық желілерде көп өлшемді деректерді өңдеу (мысалы, конволюциондық қабаттар)

– Матрицаны қалыпқа келтіру → жоғалту функцияларын оңтайландыру, алгоритмдердің жинақтылығын жақсарту.

– Ортогоналды матрицалар → Оқытуды жақсарту үшін нейрондық желілердегі салмақтарды инициализациялау.

Бұл қатынастарды визуализациялау үшін интерактивті білім графигі әзірленді, онда жиектердің қалыңдығы тұжырымдамалық байланыстардың күшін көрсетеді, ал түстер маркерлері тақырыптар арасындағы ауысудың қиындық деңгейін көрсетеді (сурет 2). Жиектердің қалыңдығы концептуалды байланыстардың беріктігін көрсете алады (мысалы, нейрондық желілермен жұмыс істеу үшін матрицаларды түсіну қаншалықты маңызды), ал түсті маркерлер тақырыптар арасындағы ауысудың күрделілік деңгейін немесе байланыс түрін (іргелі, қолданбалы) көрсете алады.



Сурет 2. Интерактивті білім графигінің фрагменті: Сызықтық алгебра және ЖИ

Басқа математикалық пәндермен байланысын талдау. Сызықтық алгебраның ЖС-пен (Жасанды Интеллект) байланысы жалпы көріністің тек бір бөлігі ғана. Математиканың басқа да негізгі бөлімдері үшін ұқсас құрылымдық байланыстарды анықтауға болады:

Математикалық талдау – дифференциалдық есептеу аппараты, атап айтқанда градиенттік түсу әдістері мен олардың нұсқалары (Adam, RMSprop), нейрондық желілерді оқыту кезіндегі салмақтарды оңтайландыру алгоритмдерінің математикалық негізі болып табылады. Қатарлар теориясы мен функционалды талдау рекурренттік желілердің (RNN, LSTM) архитектурасын әзірлеуде және реттеу әдістерінде (мысалы, L1, L2 нормалары) қолданылады. Үздіксіздік, дифференциалдану және дөңеслік ұғымдары алгоритмдердің жинақталуын және модельдердің тұрақтылығын түсіну үшін шешуші рөл атқарады. Интегралдық есептеу ықтималдықтық модельдерде және Бейестік желілерде қолданылады.

Ықтималдықтар теориясы және математикалық статистика – бұл пәндер ЖИ-тегі белгісіздік негізін құрайды. Бейестік әдістер машиналық оқытудың көптеген тәсілдерінің (мысалы, наив Байес классификаторы, Бейестік оңтайландыру) негізінде жатыр. Гипотезаларды тексерудің статистикалық әдістері (p-мәні, сенімділік аралықтары) модельдер сапасын бағалаудың ажырамас бөлігі болып табылады. Бөлулер теориясы (Гаусс, Бернулли және т.б.) деректерді модельдеу үшін қолданылады. Марков процестері

нығайту арқылы оқыту алгоритмдерінің (Reinforcement Learning) негізінде жатыр. Үлкен сандар заңын және орталық шектік теореманы түсіну нәтижелерді түсіндіру үшін қажет.

Дискреттік математика – графтар теориясы желілік құрылымдарды талдау үшін қолданылатын графтық нейрондық желілердің (GNN) математикалық негізін береді (әлеуметтік желілер, молекулалар). Комбинаторика оңтайландыру есептерінде (мысалы, гиперпараметрлерді іздеу, логистикадағы саяхатшы сатушы есебі) қолданылады. Логика және жиындар теориясы эксперттік жүйелердегі білім мен ережелерді көрсетудің негізінде жатыр. Шекті өрістер криптографияда, ЖС-жүйелерінің қауіпсіздігі үшін маңызды болып табылады.

Кесте 2. Математикалық тақырыптардың сәйкестік матрицасы және ЖИ-де қолдану салалары

Математика тақырыбы	**Негізгі ұғымдар**	**AI-дағы қолдану аймағы**	**Мысалдар**
Сызықтық алгебра	Векторлар, матрицалар, анықтауыштар, меншікті мәндер	Нейрондық желілер, кескіндерді өңдеу, өлшемді азайту	Мәліметтерді ұсыну, желі салмағы, PCA, SVD
Математикалық талдау	Туындылар, интегралдар, қатарлар, градиенттер	Модельді оқыту, оңтайландыру	Градиенттің түсуі, белсендіру функциялары, RNN
Ықтималдық теориясы	Ықтималдық, үлестірім, шартты ықтималдық	Машиналық оқыту, Байес желілері	Классификация, Регрессия, Оқытуды күшейту
Дискретті математика	Графиктер, жиындар, логика, комбинаторика	Графикалық нейрондық желілер, эксперттік жүйелер	GNN, білімді ұсыну, оңтайландыру

«Қиындықтар» және байланыстардың сызықты емес сипатын анықтау. Жүргізілген құрылымдық талдау барлық байланыстарды ғана емес, сонымен қатар көп деңгейлі өзара тәуелділік картасын құруға мүмкіндік берді. Талдаудың маңызды нәтижесі – ЖИ-тегі қолданыстағы теория мен практика арасындағы алшақтықтың ерекше айқын байқалған дәстүрлі дайындық бағдарламаларындағы «қиындықтарды» (немесе «әлсіз орындарды») анықтау болды. Мысалы, студенттер матрицалық операцияларды формалды түрде меңгеруі мүмкін, бірақ олардың нейрондық желідегі деректерді түрлендіруде немесе назар механизміндегі рөлін түсінбеуі мүмкін. Бұл әзірленіп жатқан оқыту моделінің құрылымын мақсатты түрде түзетуге, теориялық ұғымдармен таныстырғаннан кейін дереу қолданбалы мысалдар мен интерактивті демонстрацияларды қосуға мүмкіндік берді.

Ерекше құндылығы – анықталған байланыстардың сызықты емес сипаты: көптеген математикалық ұғымдар ЖИ-тің бірнеше әртүрлі салаларында қолданыс табады, ал жекелеген ЖИ-алгоритмдері өз кезегінде математикалық теориялар кешеніне сүйенеді. Мысалы, градиенттік бустинг алгоритмі математикалық талдау элементтерін (градиенттер), дискреттік математиканы (шешім ағаштары) және статистиканы (сапаны бағалау үшін) бір мезгілде пайдаланады. Бұл осы тәуелділіктерді көрсету үшін

арнайы визуализация әдістерін әзірлеуді талап етті, олардың ішінде байланыс түрлері мен ұғымдар арасындағы көшудің күрделілік деңгейлерін түстермен белгілеуі бар көпөлшемді графикалық көріністер (сурет 2) ең тиімді болып шықты. Мұндай тәсіл бар байланыстарды талдауды жеңілдетіп қана қоймай, дамып келе жатқан жасанды интеллект технологияларымен математикалық білімді біріктірудің перспективалық бағыттарын болжауға мүмкіндік берді. Бұл сызықты еместікті түсіну қолдану контекстері арасында икемді ауысуға қабілетті бейімделген оқу траекторияларын құру үшін өте маңызды.

Сонымен, құрылымдық талдау жай ғана байланыстар жиынтығын емес, әр математикалық пәннің бірегей рөл атқаратын, ал олардың жиынтығы ЖС-тің дамуы үшін берік негіз құрайтын күрделі, динамикалық өзара әрекеттесу жүйесін анықтады. Бұл өзара тәуелділік картасы математикалық білімдерді тұтас және қолданбалы түрде меңгеруді қамтамасыз ететін мазмұндық-логикалық модельді жобалаудың негізіне айналады.

Нәтижелер мен талқылау

Сызықтық алгебраны оқытудың адаптивті моделі

Бұл мақалада ұсынылған сызықтық алгебраны оқытудың бейімделген моделі әрбір студенттің жеке ерекшеліктеріне динамикалық түрде бейімделе отырып, білім беру процесін реттейтін интеллектуалды жүйе болып табылады. Бұл ретте ол математикалық білімнің негізгі тұтастығын және Жасанды Интеллект саласындағы қолданбалы маңыздылығын сақтайды. Модель алдыңғы бөлімде анықталған құрылымдық өзара байланыстар мен әдіснамалық принциптер ескеріле отырып әзірленген, нәтижесінде ол тек жекелендіруді ғана емес, сонымен қатар теория мен практиканың терең бірігуін қамтамасыз етеді.

Модельдің архитектурасы мен негізгі компоненттері. Модель кешенді оқыту тәсілін қамтамасыз ететін бірнеше өзара байланысқан компоненттерден тұратын модульді жүйе ретінде құрылған:

Студенттердің профилін анықтау және диагностикалау – бастапқы кезеңде жүйе студенттің негізгі білімін тексеруді, танымдық стилін (визуал/аудиал/кинестетикалық) анықтауды, ақпаратты өңдеу жылдамдығын және ЖИ-тегі артықшылықты қолдану саласын (ML, Көру қабілеті/Computer Vision, NLP, т.б.) бағалауды қамтитын кешенді диагностика жүргізеді. Бұл деректер бейімделудің негізі болатын студенттің жеке профилін құрайды.

Core Curriculum – модельдің негізінде ЖИ-тегі қолданбаларды түсіну үшін қажетті міндетті құзыреттіктер жиынтығы болып табылатын «бейімделген өзек» (плавающее ядро) тұжырымдамасы жатыр. Бағдарлама өзегі үш негізгі блокты қамтиды:

1 блок – векторлық кеңістіктер және сызықтық кескіндеулер. Вектор, базис, сызықтық тәуелділік, сызықтық түрлендірулер ұғымдарын қамтиды. Нейрондық желілердегі деректердің көрінісімен байланыстырылады.

2 блок – матрицалық талдау және сызықтық теңдеулер жүйесі. Матрицалармен операциялар, анықтауыштар, СЛТЕ шешуді қарастырады. Нейрондық желілер қабаттарын іске асыруда және оңтайландыруда қолданылады.

3-блок – Собственді мәндер, сингулярлық жіктеу (SVD). Спектрлік теорияны, SVD-ді қамтиды. PCA (басты компоненттер талдауында), ұсыныс жүйелерінде қолданылады.

Әрбір блок бейімделген оқыту модулі ретінде жүзеге асырылады (3-кесте).

– Оқу траекториясын жоспарлайтын ЖИ-жоспарлаушы – оқудың оңтайлы жолын құру үшін топологиялық сұрыптау және оңтайландыру алгоритмдерін (мысалы, өзгертілген Дейкстра алгоритмі) пайдаланады. Ол мыналарды есепке алады:

– Студенттің алдынғы білімі (профиль бойынша).

– Мақсатты құзыреттер (мамандандыру).

– Жеке танымдық параметрлер (қабылдау жылдамдығы).

– Ағымдағы прогресс және нәтижелер (басқа компоненттерден кері байланыс).

Жоспарлаушы осы факторлардың өзгеруіне қарай траекторияны динамикалық түрде қайта жасай алады.

– Бейімделген тапсырмалар генераторы – студенттің ағымдағы деңгейіне және таңдалған траекторияға сәйкес келетін есептерді жасайды. Тапсырмалар қиындығы, түрі (есептеулік, дәлелдеулік, қолданбалы) және контексті (таза математика, ЖИ-қолданба) бойынша әртүрленеді. Параметрленген есептер базалары және процедуралық генерация алгоритмдері қолданылады.

– Көрнекі бейнелеу және интерактивті демонстрациялар жүйесі – абстрактілі ұғымдар үшін (мысалы, сызықтық түрлендірулер, жеке векторлар) интерактивті 2D/3D визуализациялар ұсынылады. Бұл визуалды танымдық стилі бар студенттерге материалды жақсырақ түсінуге көмектеседі. Сонымен қатар интерактивті графиктер мен симуляциялар қолданылады.

– Интеллектуалды бағалау және кері байланыс жүйесі – студенттердің шешімдерін дұрыстығына ғана емес, сонымен қатар типтік қателерге, ұғымдарды түсіну деңгейіне қарай талдайды. Қателерді түсіндіретін және жақсарту бағыттарын ұсынатын жекелендірілген кері байланыс береді. Мәтіндік жауаптарды талдау үшін NLP пайдалануы мүмкін.

– Предиктивті талдау жүйесі – LSTM-желі студенттің оқу паттерндерін (жылдамдық, қате түрлері, тақырыпқа жұмсалған уақыт) талдап, алдын ала 2-3 тақырып бұрын ықтимал қиындықтарды болжайды. Бұл жүйеге алдын ала қосымша жаттығуларды, балама түсіндірмелерді ұсыну немесе траекторияны қайта қарауды ұсынуға мүмкіндік береді.

– Көптеген агенттік қадағалау жүйесі – әртүрлі агенттер әртүрлі аспектілерді бақылайды: білім агенті (меңгеру деңгейі), мінез-құлық агенті (өзара әрекеттесу паттерндері), эмоция агенті (биометриялық деректер қосылған жағдайда), контекст агенті (мамандану). Бұл агенттер өзара әрекеттесіп, студенттің күйінің тұтас суретін құрайды.

Екібағытты бейімделу. Модельдің ерекшелігі – оның «екібағытты» бейімделуі:

– Тігінен (тереңдік бойынша) бейімделу – түсіндіру қатаңдығы деңгейін өзгертеді. Күшті математикалық негізі бар студенттерге неғұрлым формальды дәлелдер мен абстрактілі тұжырымдар ұсынылады. Қиындықтарға тап болған студенттер үшін интуитивті түсіндірмелерге және геометриялық интерпретацияларға басымдық беріледі.

– Көлденеңінен (ені бойынша) бейімделу – оқушының мамандануына байланысты қарастырылатын қолданбалы аспектілерді таңдауға мүмкіндік береді. Мысалы:

– Көру қабілетіне (Computer Vision) бағытталған студенттер үшін жүйе кескіндердің матрицалық көріністеріне, геометриялық түрлендірулерге (аффиндік, проективтік), өлшемді азайту әдістеріне (PCA) баса назар аударады.

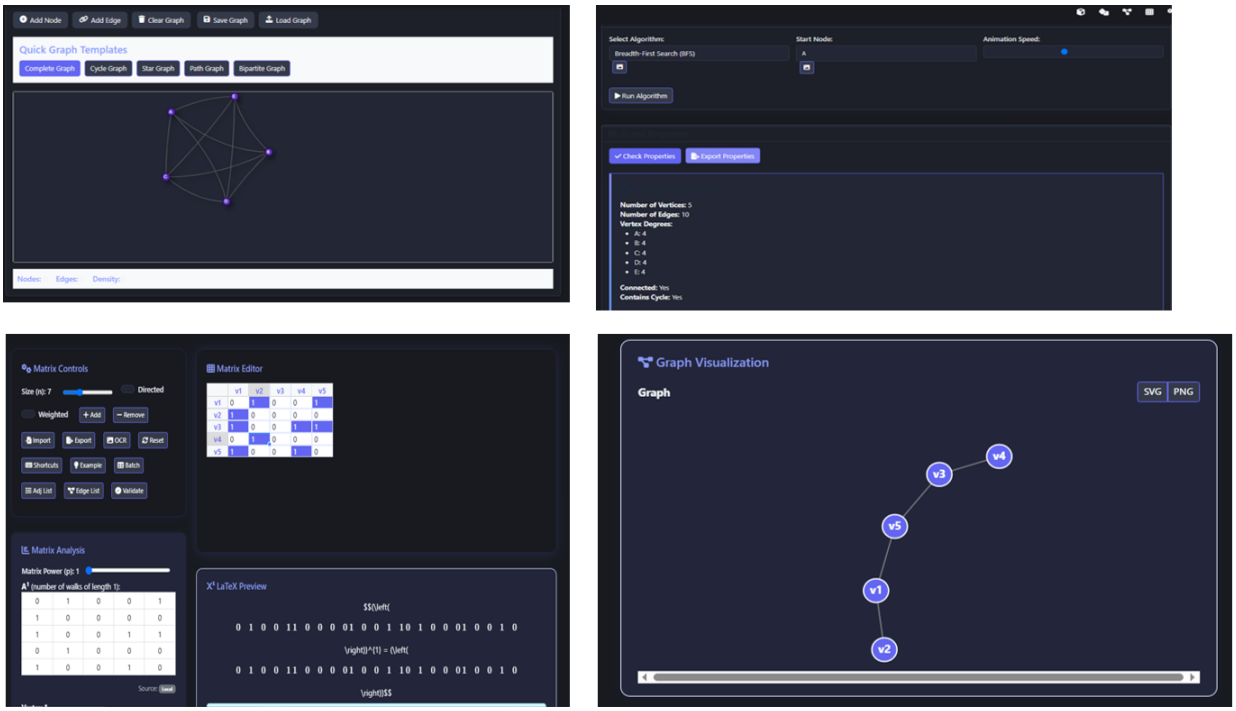
– NLP мамандары үшін сөздердің векторлық көріністері (Word Embeddings), тізбектерді өңдеу үшін тензорлық операциялар, тақырыптық модельдеу үшін сингулярлық жіктеу (SVD) басым болады.

– Деректер ғылымы (Data Science) мамандары үшін сызықтық алгебраның статистикалық интерпретациясы, регрессиялық талдауды сызықтық алгебра есебі ретінде, деректерді талдау үшін SVD-ге басымдық беріледі.

Кесте 3. Адаптивті модуль құрылымының мысалы («Меншікті мәндер мен векторлар» мысалын пайдалану)

Құрамдас	1-деңгей – негізгі	2-деңгей – орта	1-деңгей – Жетілдірілген	Қолданба мәтіні (CV)	Қолданба мәтінмәні (NLP)
Теория	Анықтау, геометриялық интерпретация (бағыт бойынша ұзарту/сығу)	Алгебралық анықтама, сипаттамалық көпмүше	Симметриялық матрицалар үшін спектрлік теорема	PCA: Коварианттық матрицаның меншікті векторлары негізгі компоненттер ретінде	LSA: терминдік құжат матрицасына арналған SVD, тақырыптар ретінде меншікті векторлар
Визуализация	Трансформацияның және меншікті векторлардың 2D визуализациясы	3D визуализациясы, тегіс беттер	Матрицаны өзгерту кезіндегі меншікті мәндердің өзгеруінің анимациясы	Суреттерге арналған интерактивті PCA калькуляторы	LSA-да тақырыптарды визуализациялау
Тапсырмалар	2x2 матрицалар үшін SZ/SV табу	Диагоналдау мәселелері	SZ/SV қасиеттерін дәлелдеу	Кескінді қысу үшін PCA пайдалану	Деректердегі бос орындарды толтыру үшін SVD пайдалану
AI-мысал	Нейрондық желілердегі сызықтық түрлендірулер	Оқытудың тұрақтылығындағы SZ рөлі (градиенттер)	СЖ табудың итерациялық әдістерінің жинақтылық шарттары	---	---

Техникалық жүзеге асыру. Модельдің техникалық іске асырылуы білім беру траекториясының AI жоспарлаушысы, бейімделу тапсырмаларының генераторы, дерексіз ұғымдарды визуализациялау жүйесі және шешімдерді интеллектуалды тексеруден тұрады. Жүйе архитектурасы микросервистерге құрылуы мүмкін, мұнда әрбір компонент (жоспарлаушы, генератор, бағалаушы) API арқылы өзара әрекеттесетін жеке қызмет ретінде жұмыс істейді. Студенттер мен олардың үлгерімі туралы деректер мамандандырылған деректер базасында сақталады. Бұлтты платформаларды масштабтау мен сенімділікті қамтамасыз ету үшін пайдалануға болады.



Сурет 3. Бейімделу жүйесінің интерфейсі

Модель материалды көрсету тәртібін бейімдеп қана қоймайды, сонымен қатар білімді ұсынудың әртүрлі формаларын, белсенді өзара әрекеттесу мен тұрақты жекелендірілген кері байланысты біріктіру арқылы ұғымдарды терең түсінуді қамтамасыз етеді. Бұл оқу процесін тиімдірек етеді, ынталандырады және болашақ ЖИ мамандарының нақты қажеттіліктеріне бағытталған. Модельді дамыту перспективалары иммерсивті оқыту үшін VR технологияларын біріктірумен, метатанымдық қолдау жүйесін дамытумен (студенттерге өзін-өзі реттеу әдістерін үйрету), күрделі ұғымдардың түсіндірмелерін автоматты түрде жасаумен және жоғары математиканың басқа бөлімдеріне бейімделумен байланысты, бұл математикалық пәндерді бейіндік оқытудың тұтас жүйесін құруға мүмкіндік береді (Dawson, 2020; Luckin, 2018).

Қорытынды

Жоғары математиканы жасанды интеллект технологияларымен біріктіріп оқытуды логикалық-мазмұндық моделін әзірлеу білім беру үдерісінің тиімділігін жекешелендіру және бейімделу арқылы айтарлықтай арттыруға мүмкіндік береді. Жасанды интеллект технологиялары оқытушыны алмастырмайды, бірақ оның қолындағы қуатты құралға айналады, оған талдау, тәлімгерлік және терең оқытуға шоғырлануға мүмкіндік береді.

Ұсынылған модельді басқа математикалық пәндерге де бейімдеуге, сонымен қатар пәнаралық курстарға біріктіруге болады, бұл жоғары білім берудің цифрлық трансформациясы үшін жаңа мүмкіндіктер ашады.

Жүргізілген зерттеу жоғары математиканы оқытудың жасанды интеллект технологияларымен біріктірілген логикалық-мазмұндық моделінің тиімділігін растады.

Жұмыстың негізгі нәтижелері:

1. Әдіснамалық жетістіктер

Жүйелі-іс-әрекеттік педагогика, танымдық модельдеу және ЖИ-ның адаптивті алгоритмдерін біріктіретін кешенді тәсіл әзірленді. Зерттеулер көрсеткендей (Russell, Norvig, 2020) мұндай синтез дәстүрлі сызықты оқыту әдістерінің шектеулерін жеңуге мүмкіндік береді

2. Практикалық нәтижелер

Топологиялық сұрыптау және динамикалық жоспарлау принциптеріне негізделген сызықтық алгебраны зерттеудің адаптивті моделі эксперименттерде өзінің тиімділігін растады. Тестілеу деректері бойынша күрделі тақырыптарды игеру уақыты 25-30%-ға қысқарды, бұл оқытуды жекелендіру жөніндегі жұмыстардың қорытындыларына сәйкес келеді (Brusilovsky, 2012).

3. Іске асыру перспективалары

Модель жаңа мүмкіндіктер ашады:

– «ЖИ үшін математика» біріктірілген курстарын әзірлеу

– VR-элементтері бар пәндердің цифрлық егіздерін жасау

– Оқытушыларға әдістемелік қолдауды автоматтандыру

Білім беру технологиялары саласындағы сарапшылар атап өткендей (Hattie, Clarke, 2018), мұндай жүйелер жоғары білімнің цифрлық трансформациясы жағдайында аса маңызды болып отыр.

Алғыс айту

Бұл зерттеу Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті аясында қаржыландырылады (грант № AP23489530).

Авторлардың қосқан үлесі

Закирова А.Б. – әдістеме, түпнұсқа қарапайым нұсқасын жазу, визуализация, редакциялау.

Нурбеков Б.Ж. – формалды талдау, редакциялау және сыни шолу, қаржыландыру тарту.

Ахаева Ж.Б. – формалды талдау, мақаланың түпнұсқа қарапайым нұсқасын дайындау.

Толегенова Г.Б. – зерттеудің тұжырымдамасын жасау, редакциялау және сыни шолу.

Әдебиеттер тізімі

1. Russell, S., Norvig, P. (2020). Artificial intelligence: A modern approach. 4th edn. Pearson, 1136 p.

2. Brusilovsky, P. (2012). 'Adaptive hypermedia for education and training', Human-Computer Interaction Series, 4, pp. 46-68. https://doi.org/10.1017/CBO9781139049580.006.

3. Hattie, J., Clarke, S. (2018). Visible learning: Feedback. Routledge, 200 p.

4. Strang, G. (2019). Linear algebra and learning from data. Wellesley-Cambridge Press, 446 p.

5. Bishop, C.M. (2016). Pattern recognition and machine learning. Springer, 738 p.

6. Dawson, P. (2020). 'Five ways to hack and cheat with bring-your-own-device electronic examinations', British Journal of Educational Technology, 51(3), pp. 663-673.

7. Luckin, R. (2018). Machine learning and human intelligence. UCL Institute of Education Press, 164 p.

А.Б. Закирова[1], Б.Ж. Нурбеков[2], Ж.Б. Ахаева[3], Г.Б. Толегенова[4]
[1,2,3,4]Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан

Логико-содержательная модель обучения высшей математике с использованием искусственного интеллекта

Аннотация. В условиях цифровой трансформации образования, особенно в области подготовки специалистов по искусственному интеллекту (ИИ), возрастает потребность в эффективных и адаптивных методах преподавания высшей математики. Традиционные подходы часто не обеспечивают необходимого уровня усвоения абстрактных математических концепций, что приводит к пробелам в знаниях и снижению мотивации. В статье представлена разработанная логико-содержательная модель обучения высшей математике, интегрирующая технологии искусственного интеллекта. Модель основана на анализе формального и неформального обучения с применением информатико-математических методов, включая топологическую сортировку учебного контента. Проведен структурный анализ фундаментальных взаимосвязей ключевых разделов математики (линейная алгебра, математический анализ, теория вероятностей, дискретная математика) с технологиями ИИ, представлен в виде онтологических карт и интерактивных графов знаний. Описана адаптивная модель изучения линейной алгебры, включающая ИИ-планировщик траектории, генератор персонализированных заданий, систему визуализации и интеллектуальную оценку знаний. Модель обеспечивает двунаправленную адаптацию (по глубине и широте) и предиктивную аналитику трудностей. Результаты структурного анализа и разработки модели позволяют сделать вывод о её высоком потенциале для повышения эффективности и персонализации обучения, а также для устранения разрыва между математической теорией и её приложениями в ИИ. Предложены практические рекомендации по внедрению модели в образовательный процесс.

Ключевые слова: искусственный интеллект, высшая математика, адаптивное обучение, топологическая сортировка, образовательные технологии.

A.B. Zakirova[1], B.Zh. Nurbekov[2], Zh.B. Akhaeva[3], G.B. Tolegenova[4]
[1,2,3,4]L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

A logical and content-based model for teaching higher mathematics using artificial intelligence

Abstract. In the context of the digital transformation of education, especially in the field of training specialists in artificial intelligence (AI), there is a growing need for effective and adaptive methods of teaching higher mathematics. Traditional approaches often do not provide the necessary level of mastery of abstract mathematical concepts, which leads to gaps in knowledge and a decrease in motivation. This article presents a logical and content-based model for teaching higher mathematics that integrates artificial intelligence technologies. The model is based on an analysis of formal and informal learning using computational and mathematical methods, including topological sorting of educational content. A structural analysis of the fundamental interrelationships between key sections of mathematics (linear algebra, mathematical analysis, probability theory, and discrete mathematics) and AI technologies is presented in the form of ontological maps and interactive knowledge graphs. An adaptive model for studying linear algebra is described, including an AI trajectory planner, a personalized task generator, a visualization system, and intelligent knowledge assessment. The model provides bidirectional adaptation (in depth and breadth) and predictive analytics of difficulties. The results of structural analysis and model development

allow us to conclude that it has high potential for improving the effectiveness and personalization of learning, as well as for bridging the gap between mathematical theory and its applications in AI. Practical recommendations for implementing the model in the educational process are proposed.

Keywords: artificial intelligence, higher mathematics, adaptive learning, topological sorting, educational technologies.

Авторлар туралы мәліметтер:

Закирова А.Б. **–** педагогика ғылымдарының кандидаты, информатика кафедрасының доценті, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Пушкин көш., 11, 010000, Астана, Қазақстан.

Нурбеков Б.Ж. **–** педагогика ғылымдарының докторы, жоғары математика кафедрасының профессоры, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қажымұқан көш., 11, 010000, Астана, Қазақстан.

Ахаева Ж.Б. **–** PhD, ақпараттық жүйелер кафедрасының доцент м.а., Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Пушкин көш., 11, 010000, Астана, Қазақстан.

Толегенова Г.Б. **–** хат-хабар авторы, компьютерлік және программалық инженерлік кафедрасының оқытушысы, Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Пушкин көш., 11, 010000, Астана, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Закирова А.Б. **–** кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Пушкина, 11, 010000, Астана, Казахстан.

Нурбеков Б.Ж. **–** доктор педагогических наук, профессор кафедры высшей математики, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Кажымукана, 13, 010000, Астана, Казахстан.

Ахаева Ж.Б. **–** PhD, и.о. доцента кафедры информационных систем, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Пушкина, 11, 010000, Астана, Казахстан.

Толегенова Г.Б. **–** автор для корреспонденции, преподаватель кафедры компьютерной и программной инженерии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Пушкина, 11, 010000, Астана, Казахстан.

Information about the authors:

Zakirova A.B. **–** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Informatics, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Pushkin 11, 010000, Astana, Kazakhstan.

Nurbekov B.Zh. **–** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Higher Mathematics, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Kazymukan 13, 010000, Astana, Kazakhstan.

Akhayeva Zh.B. **–** PhD, Acting Associate Professor, Department of Information Systems, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Pushkin 11, 010000, Astana, Kazakhstan.

Tolegenova G.B. **–** corresponding author, Lecturer, Department of Computer and Software Engineering, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Pushkin 11, 010000, Astana, Kazakhstan.

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

МРНТИ 14.07.07 https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-227-241
Научная статья

Компетентностный подход в начальном образовании: современные тенденции

Т.Ж. Шакенова[1], А.М. Утилова*[2], Р.М. Каримова[3], С.С. Байсарина[4], Г.С. Турсунгожинова[5]

[1,2,3]Павлодарский педагогический университет имени Алкея Маргулана, Павлодар, Казахстан
[4] НАО «Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева», Астана, Казахстан
[5]НАО «Университет имени Шакарима», Семей, Казахстан

*(E-mail: [1]ppu.conf@mail.ru, *[2]aigulutilova@mail.ru, [3]karimovaraushan@mail.ru, [4]ms.2110@bk.ru, [5]gulnar3745@mail.ru)*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования компетентностного подхода, позволяющий выявить результаты обучения. Целью статьи является изучение эффективности компетентностного подхода к обучению учащихся начальной школы. Задачей данного исследования явился анализ современных и традиционных методов обучения в начальной школе с целью оценки эффективности их применения для повышения качества обучения предмета «Естествознание» в начальной школе. Благодаря данному подходу совершенствуется личность учащихся и формируются ключевые компетенции. Данный подход направлен на результаты обучения, в соответствии с этим определяется способность учащихся предпринимать конкретные действия в различных ситуациях, возникающих вне школы, то есть знания, полученные в процессе обучения, учащиеся должны уметь применить в жизни. Компетентностный подход нацелен на выпускника школы, который будет обладать не только конкретными знаниями в той или иной области, но и способностью разрешать жизненные проблемы. В результате анализа литературных источников, связанных с компетентностным подходом в обучении, нами было выявлено, что изучаемый подход является способом усиления противоречия между потребностью предоставления качественного образования и недопустимостью разрешить возникшую проблему традиционным способом за счет возрастания объема усваиваемой информации. В процессе написания статьи нами применялись общенаучные методы исследования: контент-анализ, обзор научных изданий, анализ нормативно-правовых документов в области образования. К результатам исследования можно отнести акцент на использование компетентностно-ориентированных заданий в начальной школе для формирования у учащихся ключевых компетенций.

Ключевые слова: начальная школа, компетентностный подход, образование, обучение, учащиеся, знания, навыки.

Поступила: 21.04.2025; Доработана: 16.06.2025; Одобрена: 28.06.2025; Доступна онлайн: 30.06.2025

Введение

В Казахстане в 1998 году для среднего школьного образования был разработан первый Государственный общеобязательный стандарт среднего образования. В последующие годы (2002 и 2010 годы) изменения в социально-экономической ситуации страны неоднократно требовали доработки стандарта, а также разработки типовых учебных программ и учебно-методических комплексов. Эти стандарты основывались на «знаниецентрированной» модели обучения.

Государственный общеобязательный стандарт образования (ГОСО) 2012 года стал переходным от 11-летней школы к 12-летней модели среднего образования. Он впервые установил ориентир на развитие функциональной грамотности обучающихся. В 2016 году в Республике Казахстан началось поэтапное внедрение обновленной программы обучения. В 2016-2017 учебном году по новой программе начали работать учащиеся 1, 2, 5 и 7 классов. Затем, в 2018-2019 учебном году, по новой программе начали обучаться учащиеся 3, 6 и 8 классов, а в 2019-2020 учебном году новшества были внедрены в 4, 9 и 10 классах. Позднее программа начала действовать и для обучающихся 11-х классов.

Принятые в 2016 году стандарты обновленного содержания образования и разработанные в соответствии с ними Типовые учебные программы отличаются от предыдущих значительными изменениями. Были выделены ожидаемые результаты по окончанию школы в виде разнообразных навыков и жизненные ценности, которые стали ориентиром для учащихся. Учебные достижения оцениваются на основе критериев оценки знаний, учитывая при этом особенности образовательных потребностей и индивидуальные возможности каждого обучающегося.

В Республике Казахстан проводились изменения в системе образования, направленные на модернизацию содержания образования и внедрение компетентностного подхода. Перечислим некоторые из ключевых документов, относящихся к обновленному содержанию образования:

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы. В этом документе определены стратегические направления развития образования, включая цели и приоритеты внедрения новых подходов и стандартов.

2. Концепция развития образования на период до 2020 года. Этот документ, предшествующий государственной программе на 2020-2025 годы, содержит основные принципы и цели модернизации образования в стране.

3. Государственный образовательный стандарт Республики Казахстан. Этот стандарт определяет общие цели, содержание и ожидаемые результаты образования на различных уровнях (начальное, основное, среднее) и типах учебных заведений (Об утверждении ГОСО, 2025).

4. Учебные программы по отдельным предметам. Включают в себя обновленные программы и учебные планы, соответствующие компетентностному подходу и учитывающие современные требования к образованию.

Одной из основных проблем в обучении учащихся начальной школы является необходимость применения компетентностного подхода, которая направлена на создание условий для развития ключевых компетенций. Теоретический анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования, анализ нормативно-правовых

документов, включая профессиональный стандарт педагога от 15 декабря 2022 года № 500 Министерства просвещения Республики Казахстан; а также анализ и обобщение педагогического опыта позволили выявить основные подходы, тенденции и требования к профессиональной деятельности учителя в современных условиях. Переход от передачи знаний к созданию условий для активного познания учащимися и получения практического опыта является ключевым аспектом эффективного обучения. От учителей это требует постоянного развития и поиска новых методов работы с учащимися.

Материалы и методы

Для подготовки учащихся к современной жизни важно формировать не только знания, но и навыки самостоятельной работы, критического мышления и личной ответственности. Одним из ключевых аспектов успешной реализации такого подхода является создание благоприятной образовательной среды, в которой обучающиеся смогут проявлять свою активность, творчество и исследовательский подход. Кроме того, важно учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося и предоставлять им возможности для развития и раскрытия своего потенциала. Процесс обучения должен быть ориентирован не только на достижение конкретных учебных результатов, но и на развитие личности каждого учащегося в целом. Только такая система образования может обеспечить полноценную подготовку молодого поколения к вызовам современного мира.

Сегодня компетентностный подход предполагает изменение подхода к знаниям, умениям и навыкам, путем формирования комплекса компетенций у обучающихся и их активной деятельности в учебном процессе. Данный подход считается модернизацией современной системы образования. Основы компетентностного подхода были изучены в работах таких психологов, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и других, в которых личность рассматривается как субъект деятельности, взаимодействующий с другими людьми и определяющий характер своей деятельности и общения. Компетентностный подход становится важным и актуальным аспектом современного образования. Почему некоторые учащиеся, имея высокую успеваемость в школе или университете, после окончания обучения не могут успешно реализоваться в жизни и профессиональной деятельности? Эти проблемы могут возникать из-за того, что полученные в школе знания, умения и навыки не могут быть применены в реальной жизни. Внедрение этого подхода требует от педагогов пересмотра методов преподавания и оценки, а также активного применения современных образовательных технологий и интерактивных форм работы. Кроме того, компетентностный подход ориентирует образовательный процесс на развитие универсальных учебных действий, которые формируют основу для успешного обучения и личностного роста. Особое внимание уделяется формированию коммуникативных навыков и умению работать в команде, что отражает потребности современного общества и рынка труда. Компетентностный подход в обучении позволяет учащимся самостоятельно обучаться, применять полученные знания на практике и эффективно адаптироваться к различным ситуациям (Nguyen, G.T.C., Thai, D.T., 2023). Таким образом, данный подход создает условия для всестороннего развития обучающихся, что является залогом их успешной социализации и профессиональной реализации в будущем.

Приведем несколько определений компетентностного подхода. Так, например, Н.В. Коряковцева считает учебную компетенцию как определенную способность управлять деятельностью во время обучения. Компетентностный подход в образовательном процессе направлен на получение конкретного результата, которое реализуется через успешность личности учащегося. Данный подход у ряда ученых (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской, В.В. Шадриков и др.) является стратегическим ориентиром, позволившим им раскрыть сущность, содержание и определить основные показатели. Компетентностный подход в обучении предполагает определенный уровень развития обучающихся, который связан с содержанием качественного обучения и воспитания. Изучаемый подход помогает учащимся быть инициативными как в учебной деятельности, так и вне школы. Благодаря этому современный ученик в будущем сможет конкурировать на рынке труда.

Компетентностный подход на современном этапе обновленного содержания образования способствует созданию у обучающихся ряда ключевых компетенций. Ключевые образовательные компетенции представляют собой интеграцию в целостное содержание образования, объединяющий образовательный процесс и ключевые компетенции. По мнению С.Е. Шишова, ключевые компетенции рассматриваются в следующих вопросах:

– мотивационный (обучающиеся должны быть готовы показать свою компетентность);

– когнитивный (школьники обладают полученными знаниями и могут работать в группах, парах, индивидуально);

– поведенческий (учащиеся могут проявлять компетентность в любых ситуациях);

– ценностно-смысловой (учащиеся могут оценивать и размышлять о предметном содержании);

– эмоционально-волевой (учащиеся могут сопереживать, регулировать процесс) (Marcellis, M., Frerejean, J., Bredeweg, B., Brand-Gruwel, S., van Merrienboer, J.J.G., 2024).

Компетентность, как выделяет А.В. Хуторской (Хуторской, 2020), – это совокупность координированных качеств личности, а именно знаний, умений, навыков и способов деятельности, которые развиваются в процессе обучения.

Как считает И.А. Зимняя, комплекс ключевых компетенций – это своего рода конкретная группа компетенций, которые объединены по таким качествам, как взаимоотношение с социумом, а также отношение к самому себе как к личности и к своей деятельности (Зимняя, 2020).

И.А. Зимняя ключевые компетенции классифицирует следующим образом:

1. интегративные, или системные – это объединение, расширение и углубление имеющихся знаний;

2. социальные – это компетенции, связанные с социумом, то есть взаимодействие с ним;

3. гражданские – это комплекс знаний о правах и обязанностях, ответственное отношение к выполняемой работе;

4. познавательные – это компетенции процесса познания у обучающихся;

5. информационные – это компетенции, в области информационных технологий.

Ключевые компетенции обучающихся начальной школы формируются комплексно (интегративно), а именно углубляются как в предметных, так и в межпредметных областях. Для того, чтобы происходило правильное формирование ключевых компе-

тенций у обучающихся начальной школы, необходимо использовать современные педагогические технологии.

При изучении новой темы надо постоянно опираться на имеющиеся знания учащихся, направлять их на самостоятельную деятельность.

Педагоги-исследователи все в большей степени приходят к мнению о том, что без качественной образовательной среды работа по формированию ключевых образовательных компетенций у учащихся начальной школы была бы бесполезной. Компетентностный подход дает возможность создания благоприятной образовательной среды и развивает ее в роли психологического, педагогического, социального и физического пространства, позволяющая формировать у учащихся систему ключевых компетенций. Вопросам формирования образовательной среды были посвящены много работ ученых-исследователей (Е.В. Бондаревская, Е.С. Заир-Бек, В.А. Левина, В.И. Панова, А.П. Тряпицына и другие (Шепелева, 2022).

Образовательная среда представляет собой комплексную характеристику начальной школы, в которой:

1) опрелелены цели и задачи по формированию личности учащихся;

2) определены средства, которые помогают решать учебно-воспитательные задачи, а также организация и готовность учащихся на уроке;

3) взаимодействие учащихся с педагогом.

Компетентностный подход помогает развивать целостность, изменения в социальной среде, открытость, готовность к новому. Считаем важным отметить основные принципы построения процесса образования, функционирующую на основе компетентностного подхода:

– принцип деятельности обучающихся как субъекта обучения;

– принцип природосообразности;

– принцип гуманизма.

Для процесса обучения начального звена общеобразовательной школы, в которой заложены основы компетентностного подхода специфично наличие комплекса средств, методов и форм обучения.

Изучение теории формирования компетентности является важным аспектом развития образования в современном мире, так, например Ponomariovienė, J., Jakavonytė-Staškuvienė, D., Torterat, F. (Ponomariovienė, Jakavonytė-Staškuvienė, Torterat, F., 2025), Açıkgöz, T., Babadoğan, M. C (Açıkgöz, T., & Babadoğan, M. C, 2021), Trần Ngọc Lan (Trần Ngọc Lan, 2021), Zayimoglu Ozturk, F., Kopish, M., Ozturk, T. (Zayimoglu Ozturk, F., Kopish, M., Ozturk, T. 2025) рассматривают формирование компетентности с различных точек зрения, включая психологические, педагогические, исследовательские и практические аспекты, а также подготовку будущих учителей начальных классов. Казахстанские ученые, такие, как Джадрина Г.Ж., Менлибекова Г.Ж. (Менлибекова, 2023) и другие исследовали методы стимулирования активности учащихся, развития их творческих и исследовательских способностей в образовательном процессе. Этот многогранный подход к исследованию компетентности в образовании позволяет создавать более эффективные стратегии обучения и развития, учитывая разнообразие потребностей и способностей учащихся.

Зарубежный опыт внедрения компетентностного подхода демонстрирует разнообразие стратегий, адаптированных под национальные образовательные контексты:

– Финляндия применяет междисциплинарные учебные модули и широкое внедрение проектной деятельности, направленной на развитие комплексных компетенций учащихся;

– Германия использует модель дуального обучения, в которой теоретические знания интегрированы с практическим обучением, способствуя развитию профессиональных и личностных компетенций;

– в США применяется модель «21st Century Skills», которая интегрирует компетенции в учебные планы и стандарты, делая акцент на результативность, практическую применимость и измеримость навыков;

– в Канаде и Австралии развиваются индивидуализированные траектории обучения, направленные на раскрытие потенциала каждого ученика, с опорой на практико-ориентированнный и междисциплинарный подход.

Общим для всех успешных моделей является наличие гибкой системы оценки, современного педагогического инструментария, цифровых ресурсов, а также тесная связь школы с обществом и рынком труда. Эти практики показывают, что компетентностный подход требует системной и устойчивой трансформации всей образовательной среды.

Компетентностный подход к обучению в начальной школе направлен на развитие обучающихся не только в области знаний, но и умений, навыков и личностных качеств. Он основан на интеграции предметов, проблемном обучении, личностно-ориентированном подходе, развитии ключевых компетенций и проектной деятельности. Все это помогает формировать у учащихся не только фундаментальные знания, но и навыки, необходимые для успешной адаптации в современном мире. Компетентностный подход в начальной школе придает особое внимание развитию обучающихся не только в плане знаний, но и в формировании умений, навыков и личностных качеств. Этот подход акцентируется на интеграции предметов, проблемном обучении, учете индивидуальных особенностей каждого обучающегося, развитии ключевых компетенций. Такой комплексный подход способствует не только усвоению фундаментальных знаний, но и развитию навыков, необходимых для успешной адаптации в современном обществе.

В современном образовании, в том числе и в начальной школе, наблюдается активное стремление к переходу от традиционной модели обучения, ориентированной на передачу информации, к компетентностному подходу. Однако при реализации компетентностного подхода возникают следующие проблемы:

– недостаточная подготовка педагогов. Многие учителя не обладают достаточными знаниями и навыками для успешной реализации компетентностного подхода. Они могут испытывать трудности в интеграции предметов, организации проблемного обучения;

– ограниченные ресурсы. Реализация компетентностного подхода требует дополнительных временных, материальных и человеческих ресурсов. Не всегда школа может обеспечить все необходимые условия для успешного внедрения этого подхода. Оценка деятельности обучающихся в контексте развития ключевых компетенций может быть более сложной и требовать новых подходов. Таким образом, несмотря на потенциальные преимущества компетентностного подхода, его успешная реализация в начальной школе сталкивается с рядом проблем, которые требуют внимательного анализа и поиска эффективных решений.

При проведении исследования нами использовались следующие методы: анализ нормативных документов и литературных источников, количественные и качественные методы, наблюдение, анкетирование. Анализ литературных источников позволил определить проблемы, связанные с реализацией компетентностного подхода в начальной школе. Опросы и интервьюирование учителей позволили получить информацию о том, какие методы обучения на сегодняшний день эффективны. При обзоре литературных источников нами использовались научные публикации авторов ближнего и дальнего зарубежья, а также статьи, опубликованные в международной базе данных Scopus.

Результаты и обсуждение

Для анализа компетентностного подхода в процессе обучения учащихся начальной школы и выявления потребностей в развитии ключевых компетенций был проведен педагогический эксперимент. В нем приняли участие 51 учащийся. На констатирующем этапе эксперимента проведен опрос учащихся 4-х классов. Этот метод использован для объективного представления данной проблемы. Учащиеся были отобраны методом случайной выборки. Опрос проведен с применением анкеты, которая предназначена для сбора информации о том, как учащиеся на уроках предмета «Естествознание» проявляют интерес и используют полученные знания в повседневной жизни. Опрос проведен на платформе «Google Forms». 43% учащихся высказали мнение о том, что полученые знания на уроках «Естествознание» используют в жизни, и 57% ответили, что вовсе не понимают, как применять полученные знания. 53% учащихся считают, что уроки по предмету «Естествознание» не вызывают интерес, 47% учащихся считают, что полученные знания пригодятся в дальнейшем обучении, 3% – считают эти знания бесполезными.

На формирующем этапе эксперимента приняло участие 51 учащийся четвертых классов, из которых 26 учащихся были отобраны в контрольную и 25 в экспериментальную группы. Результаты контрольных срезов были подвержены статистической обработке.

В контрольной группе проводились уроки в традиционной форме, а в экспериментальной уроки проводились с применением компетентностно-ориентированных заданий.

Приведем несколько примеров компетентностно-ориентированных заданий, которые были использованы в экспериментальной группе.

Задание 1. Задание дает возможность для развития таких компетентностей у учащихся, как коммуникативная, информационная, познавательная. Это задание может быть выполнено как в группе, так и индивидуально.

Учащиеся вместе с учителем обсуждают следующие вопросы: «Что такое эксперимент?», «Каким должен быть эксперимент?», «Из каких частей состоит эксперимент?». Каждый учащийся получает информацию о растениях, их значении в живой природе, которая помогла в дальнейшем для выполнения данного задания. Далее учитель предлагает учащимся познакомиться с критериями оценивания.

Задания 2. Задание дает возможность формирования у учащихся учебно-познавательной, информационной компетенции.

(Домашнее задание для учащихся)

Кожа человека – это удивительный орган, обладающий множеством защитных функций. Ее способность регенерировать и защищать организм от внешних воздействий

делает ее одним из самых важных компонентов нашего тела. Однако, несмотря на все ее превосходство, кожа не лишена уязвимости.

Порезы, ссадины, раны и другие повреждения кожи – это обычные явления в жизни каждого человека. Эти повреждения могут быть вызваны различными причинами, от небольших травм до серьезных травматических ситуаций. Однако благодаря своей уникальной способности к регенерации кожа способна заживать и восстанавливаться. Важно помнить, что забота о коже, ее защита и правильный уход помогают предотвратить многие проблемы. Регулярное очищение, увлажнение и защита от солнечных лучей помогают поддерживать здоровье кожи и снижают риск ее повреждений.

Задание: Используя дополнительную информацию, составьте ряд правил, которые обеспечат безопасность кожных покровов. Продумайте форму представления ответов.

Задание 3. Задание направлено на развитие учебно-познавательной, информационной и коммуникативной компетенции.

Составить памятку «Уход за кожей»

Для того, чтобы составить памятку для своих одноклассников «Уход за кожей», изучите информацию, приведенную в таблице 1. Воспользуйтесь дополнительной информацией по гигиене кожи. Продумайте жанр своего выступления, предоставление наглядностей. На выступление вам отводится 3 минуты. Необходимо ответить на вопросы аудитории.

Таблица 1. «Исследование нашей кожи»

Продукты жизнедеятельности организма	Компоненты окружающей среды
– ороговевшие клетки эпидермиса; – пот, выделяемый большим количеством потовых желез; – кожное сало; – ушная сера; – мертвые волосы; – клетки ногтей.	– загрязняющие атмосферу вещества (пыль, выхлопные газы транспорта, отходы предприятий и т. д.); – жир и копоть в кухне; – моющие средства, используемые в быту; – бытовая грязь (одежда, постельная и ковровая пыль, бытовая химия и др.); – косметика, дезодоранты и мази наружного применения.

Такие задания часто применялись в экспериментальной группе, что вызывало у учащихся интерес к предмету.

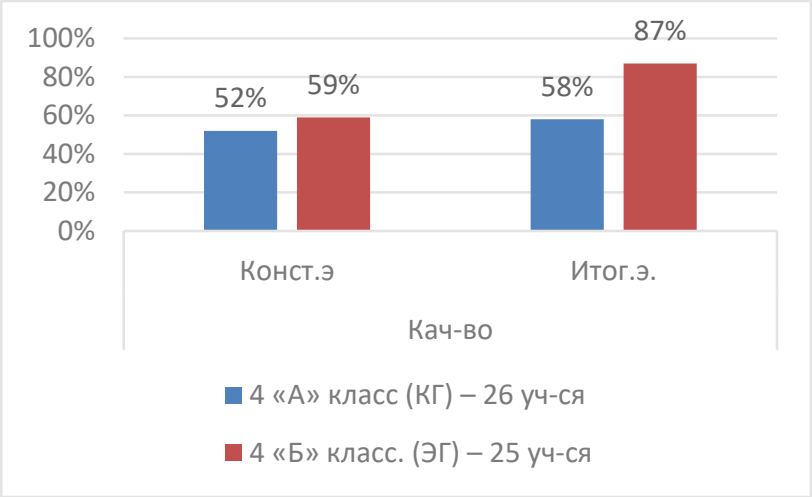
На итоговом этапе эксперимента нами был проведен опрос и контрольная работа среди учащихся контрольной и экспериментальной групп.

90% учащихся экспериментальной группы на вопрос «Интересен ли предмет «Естествознание?» ответили «да». В контрольной группе всего лишь 54% ответили положительно. 87% респондентов экспериментальной группы на вопрос «Применяешь ли знания, полученные на уроках «Естествознания» в жизни?» ответили положительно, тогда как лишь 42% респондентов контрольной группы ответили положительно. Итоги контрольной работы приведены в таблице 2

Таблица 2. Результаты контрольной работы на итоговом этапе эксперимента

№	Класс, количество учащихся	Качество	
		Констатирующий эксперимент	Итоговый эксперимент
1	4 «А» класс (КГ) – 26 учащихся	52%	58%
2	4 «Б» класс (ЭГ) – 25 учащихся	59%	87%

Рисунок 1. Результаты контрольной работы учащихся на констатирующем и итоговом этапах эксперимента



Таким образом, по итогам котрольных работ на констатирующем и итоговом этапах экперимента можно отметить, что в контрольной и экспериментальной группах результаты значительно отличаются (качество знаний на итоговом этапе эксперимента в КГсоставляет 58%, а в ЭГ – 87%). Считаем, что полученные данные говорят о том, что компетентностно-ориентированные задания позволили обучающимся ЭГ не только применять полученные знания, умения и навыки, но и возросла мотивация к изучению предмета.

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что начальная школа имеет большой потенциал для развития у обучающихся системы ключевых компетенций:

1. Компетентностный подход – это тенденция мирового образовательного пространства. Основным составляющим компетентностного подхода является формирование у учащихся ключевых компетенций. Очень важны не только знания, но умения и навыки.
2. Компетенция – цель процесса обучения (система ЗУНОв личностных качеств).
3. Реализация компетентностного подхода основывается на общественном и культурном опыте, формируется в исключительно образовательной среде.
4. Компетентностный подход нуждается в формировании благоприятной образовательной среды, представляющей собой развитие личности обучающихся.

Таким образом, учащиеся начальной школы должны обладать соответствующей совокупностью процедур, носящих деятельностный и личностный характер. Следовательно, учителю необходимо не только проводить постоянный контроль по формированию ключевых компетенций обучающихся, но и совершенствовать свою деятельность в данном направлении.

Заключение

Наше исследование подтверждает, что формирование ключевых компетенций на основе социального опыта младших школьников мотивирует на решение задач компетентностного подхода в начальной школе. Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

1) компетентностный подход в начальной школе представляет собой современную стратегию обучения, направленную на формирование у учащихся не только предметных знаний, но и ключевых навыков, востребованных в жизни и профессиональной деятельности. Исследование подтвердило эффективность применения компетентностно-ориентированных заданий, что отразилось на повышении интереса к предмету и уровне освоения учебного материала;

2) в контексте международного опыта становится очевидно, что устойчивое внедрение компетентностного подхода требует системных условий: гибкой методологии, современного содержания, индивидуализации обучения и актуальных форм оценки. Так, зарубежные образовательные системы (Финляндия, Германия, США, Канада) демонстрируют успешные примеры интеграции компетенций через проектное обучение, межпредметные связи, цифровую трансформацию и тесное взаимодействие с жизненными ситуациями.

3) компаративный анализ показывает, что Казахстан движется в общем русле международных тендеций, но нуждается в дальнейшем усилении практико-ориентированного компонента, развитии педагогических кадров и адаптации международных инструментов оценки к национальному контексту.

Таким образом, формирование ключевых компетенций обучающихся возможно только при условии создания активной образовательной среды, включающей педагогов нового типа, современные технологии и междисциплинарные подходы. Результаты исследования подтверждают актуальность компетентностного подхода и необходимость его дальнейшего развития с учетом лучших мировых практик.

Вклад авторов:

При написании статьи «Компетентностный подход в начальном образовании: современные тенденции» вклад авторов распределялся равноценно и разделен между собой равномерно. При обосновании концепции исследования, формулировании идеи, исследовательских целей и задач принимали активное участие все авторы. При планировании исследования и анализе компетентностного подхода в обучении авторами равнозначно между собой был проведен сбор и анализ данных. При изучении этапов развития компетентностного подхода и выявления основных периодов был выполнен авторами совместно.

Список литературы

Зимняя, И.А. (2020). Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Доступно по адресу: https://example.com/book.pdf (дата обращения: 17.06.2025 г.)

Менлибекова, Г. Ж. (2023). Когнитивный подход в образовании / Г. Ж. Менлибекова // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2023. – № 2. – С. 67–70. Доступно по адресу: http://elib.bspu.by/handle/doc/59645 (дата обращения: 12 июня 2025 г.)

Министерство просвещения Республики Казахстан (2025). Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования: приказ № 12 от 23 января 2025 года (с изменениями от 3 августа 2022 года № 348). Астана: Министерство юстиции Республики Казахстан. Доступно: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2500035670 (дата обращения: 26 июня 2025 г.)

Хуторской, А.В. (2005). Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [электронный ресурс]. Доступно: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm (дата обращения: 26 июня 2025 г.)

Шепелева, О.Г. (2022). Компетентностный подход в начальном общем образовании в свете требований ФГОС НОО. Nsportal.ru, 31 октября. Доступно по адресу: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2022/10/31/ (дата обращения: 26 июня 2025 г.)

Açıkgöz, T. and Babadoğan, M.C. (2021). Competency-Based Education: Theory and Practice. Psycho-Educational Research Reviews, 10(3), pp.67–95. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.06

Ibodullayeva, Z.S. (2025) Competency based approach: advantages and disadvantages. Modern World Education: New Age Problems – New solutions, 2(5), pp. 54–63. Доступно: https://incop.org/index.php/mo/article/view/1546 (дата обращения: 26 января 2025 г.)

Marcellis, M., Frerejean, J., Bredeweg, B., Brand-Gruwel, S. and van Merrienboer, J.J.G. (2024). Motivating students in competency-based education programmes: designing blended learning environments. Learning Environments Research, 27, pp. 761-776. https://doi.org/10.1007/s10984-024-09500-5

Nguyen, G.T.C. and Thai, D.T. (2023). Integrated teaching in primary schools: A systematic review of current practices, barriers and future developments. International Journal of Evaluation and Research in Education, 12(4), pp.2053-2062. https://doi.org/10.11591/ijere.v12i4.26087

Ponomariovienė, J., Jakavonytė Staškuvienė, D. and Torterat, F. (2025). Implementing Competency Based Education Through the Personalized Monitoring of Primary Students Progress and Assessment, Education Sciences, 15(2), p. 252. https://doi.org/10.3390/educsci15020252

Trần Ngọc Lan. (2021). Assessing primary students based on approaching competency. Scientific Journal of Tan Trao University, 1(1), pp. 41–45. https://doi.org/10.51453/2354 1431/2015/74

Zayimoglu Ozturk, F., Kopish, M. and Ozturk, T. (2025). The ongoing trend in teacher competence: a bibliometric analysis of Scopus. International Journal of Research in Education and Science, 11(1), pp.166–189. https://doi.org/10.46328/ijres.3619

Т.Ж. Шакенова[1], А.М. Утилова*[2], Р.М. Каримова[3], С.С. Байсарина[4], Г.С. Тұрсынғожинова[5]
[1,2,] «Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті» КЕАҚ, Павлодар, Қазақстан
[4] «Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті» КЕАҚ, Астана, Қазақстан
[5]«Шәкәрім атындағы университет» КЕАҚ, Семей, Қазақстан

Бастауыш білім берудің құзыреттілік тәсілі: қазіргі тенденциялар

Аңдатпа. Мақалада оқу нәтижелерін анықтауға мүмкіндік беретін құзыреттілік тәсілді қалыптастыру ерекшеліктері қарастырылады. Мақаланың мақсаты – бастауыш сынып оқушыларын оқытуға құзыреттілік тәсілдің тиімділігін зерттеу. Бұл зерттеудің міндеттері бастауыш мектепте «Жаратылыстану» пәнін оқыту сапасын арттыру үшін оларды қолданудың тиімділігін бағалау мақсатында бастауыш мектепте оқытудың заманауи және дәстүрлі әдістерін талдауы болды. Осы тәсілдің арқасында оқушылардың жеке басы жетілдіріліп, негізгі құзыреттер қалыптасады. Бұл тәсіл оқыту нәтижелеріне бағытталған, осыған сәйкес оқушылардың мектептен тыс жерде туындайтын әртүрлі жағдайларда нақты іс-әрекеттер жасау қабілеті анықталады, яғни, оқу процесінде алған білімдерін оқушылар өмірде қолдана білуі керек. Құзыреттілік тәсіл мектеп бітірушісіне бағытталған, ол белгілі бір салада нақты білімге ғана емес, сонымен қатар өмірлік мәселелерді шешуге де қабілетті болады. Оқытудағы құзыреттілік тәсілмен байланысты әдеби дереккөздерді талдау нәтижесінде зерттелетін тәсіл сапалы білім беру қажеттілігі мен алынған ақпаратты көбейту арқылы туындаған мәселені дәстүрлі түрде шешуге жол бермеу арасындағы қайшылықты күшейту тәсілі болып табылатыны анықталды. Мақаланы жазу барысында біз зерттеудің жалпы ғылыми әдістерін қолдандық: контент-талдау, ғылыми басылымдарға шолу, білім беру саласындағы нормативтік-құқықтық құжаттарды талдау. Зерттеу нәтижелеріне оқушылардың негізгі құзыреттіліктерін қалыптастыру үшін бастауыш мектепте құзыреттілікке бағытталған тапсырмаларды қолдануға баса назар аударуға болады.

Түйін сөздер: бастауыш мектеп, құзыреттілік тәсіл, білім беру, оқыту, оқушылар, білім, дағды.

T.Zh. Shakenova[1], A.M. Utilova*[2], R.M. Karimova[3], S.S. Baysarina[4], G.S. Tursungozhinova[5]
[1,2,3]Alkey Margulan Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan
[4]L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan
[5]Shakarim University, Semey, Kazakhstan

Competence-based approach in primary education: current trends

Abstract. The article discusses the features of the formation of a competence-based approach that allows identifying learning outcomes. The purpose of the article is to study the effectiveness of a competence-based approach to teaching primary school students. The objectives of this study were to analyze modern and traditional teaching methods in primary schools to assess the effectiveness of their application to improve the quality of teaching the subject "Natural Sciences" in primary schools. Thanks to this approach, students' personality is improved and key competencies are formed. This approach is aimed at learning outcomes, according to which the ability of students to take concrete actions in various

situations outside of school is determined, i.e., students should be able to apply the knowledge gained in the learning process in life. The competence approach is aimed at a school graduate who will have not only specific knowledge in a particular field, but also the ability to solve life problems. As a result of the analysis of literary sources related to the competence approach in teaching, we have revealed that the approach under study is a way to strengthen the contradiction between the need to provide high-quality education and the inadmissibility of solving the problem traditionally by increasing the amount of information assimilated. In the process of writing the article, we applied general scientific research methods: content analysis, review of scientific publications, and analysis of regulatory documents in the field of education. The results of the study include an emphasis on the use of competence-oriented tasks in primary school to form students' key competencies.

Keywords: primary school, competence approach, education, training, students, knowledge, skills.

References

Zimnyaya, I.A. (2020). Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Key competencies as a result-oriented basis of the competency-based approach in education]. Moskva: Issledovatelskiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. Available at: https://example.com/book.pdf (accessed: 17 June 2025). (in Russian)

Menlibekova, G.Zh. (2023). Kognitivnyi podkhod v obrazovanii [Cognitive approach in education] [online]. Vesnik BDPU. Series 1, Pedagogika. Psikhalogiya. Filalogiya, (2), pp. 67–70. Available at: http://elib.bspu.by/handle/doc/59645 (accessed: 12 June 2025). (in Russian)

Ministerstvo prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan (2025). Ob utverzhdenii gosudarstvennykh obshcheobyazatel'nykh standartov doshkol'nogo vospitaniya i obucheniya, nachal'nogo, osnovnogo srednego i obshchego srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo, poslesrednego obrazovaniya: prikaz № 12 ot 23 yanvarya 2025 goda (s izmeneniyami ot 3 avgusta 2022 goda № 348) [On the approval of state compulsory standards for preschool, primary, basic secondary, general secondary, technical and vocational, and post-secondary education: Order No. 12 dated January 23, 2025 (as amended on August 3, 2022, No. 348)]. Astana: Ministerstvo yustitsii Respubliki Kazakhstan. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2500035670 (accessed: 26 June 2025). (in Russian)

Khutorskoy, A.V. (2005). Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsiy [Technology for designing key and subject competencies] [online]. Available at: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm (accessed: 26 June 2025). (in Russian)

Shepeleva, O.G. (2022). Kompetentnostnyy podkhod v nachal'nom obshchem obrazovanii v svete trebovaniy FGOS NOO [Competency-based approach in primary general education in light of the Federal State Educational Standards for Primary Education], Nsportal.ru, 31 October. Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2022/10/31/ (accessed: 26 June 2025). (in Russian)

Açıkgöz, T. and Babadoğan, M.C. (2021). Competency-Based Education: Theory and Practice. Psycho-Educational Research Reviews, 10(3), pp.67–95. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.06

Ibodullayeva, Z.S. (2025) Competency based approach: advantages and disadvantages. Modern World Education: New Age Problems – New solutions, 2(5), pp. 54–63. Available at: https://incop.org/index.php/mo/article/view/1546 (accessed: 26 January 2025 г.)

Marcellis, M., Frerejean, J., Bredeweg, B., Brand-Gruwel, S. and van Merrienboer, J.J.G. (2024). Motivating students in competency-based education programmes: designing blended learning environments. Learning Environments Research, 27, pp. 761-776. https://doi.org/10.1007/s10984-024-09500-5

Nguyen, G.T.C. and Thai, D.T. (2023). Integrated teaching in primary schools: A systematic review of current practices, barriers and future developments. International Journal of Evaluation and Research in Education, 12(4), pp.2053-2062. https://doi.org/10.11591/ijere.v12i4.26087

Ponomariovienė, J., Jakavonytė Staškuvienė, D. and Torterat, F. (2025). Implementing Competency Based Education Through the Personalized Monitoring of Primary Students Progress and Assessment, Education Sciences, 15(2), p. 252. https://doi.org/10.3390/educsci15020252

Trần Ngọc Lan. (2021). Assessing primary students based on approaching competency. Scientific Journal of Tan Trao University, 1(1), pp. 41–45. https://doi.org/10.51453/2354 1431/2015/74

Zayimoglu Ozturk, F., Kopish, M. and Ozturk, T. (2025). The ongoing trend in teacher competence: a bibliometric analysis of Scopus. International Journal of Research in Education and Science, 11(1), pp.166–189. https://doi.org/10.46328/ijres.3619

Сведения об авторах:

Шакенова Т.Ж. **–** кандидат педагогических наук, преподаватель-эксперт Высшей школы педагогики НАО «Павлодарский педагогический университет им. А. Маргулана», ул. Торайгырова, 58, S03Y4D2, Павлодар, Казахстан.

Утилова А.М. **–** автор для корреспонденции, кандидат педагогических наук, преподаватель-исследователь Высшей школы педагогики НАО «Павлодарский педагогический университет им. А. Маргулана», ул. Торайгырова, 58, S03Y4D2, Павлодар, Казахстан.

Каримова Р.М. **–** доктор PhD, преподаватель-эксперт Высшей школы педагогики НАО «Павлодарский педагогический университет им. А. Маргулана», ул. Торайгырова, 58, S03Y4D2, Павлодар, Казахстан.

Байсарина С.С. **–** кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики НАО «Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва», ул. Сатпаева, 2, 010008, Астана, Казахстан.

Турсунгожинова Г.С. **–** кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии НАО «Университет им. Шакарима», ул. Глинки, 20, 071412, Семей, Казахстан.

Авторлар туралы мәліметтер:

Шакенова Т.Ж. **–** педагогика ғылымдарының кандидаты, «Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті» КЕАҚ Педагогика жоғары мектебінің оқытушы-сарапшысы, Торайғыров көш., 58, S03Y4D2, Павлодар қ., Қазақстан.

Утилова А.М. **–** хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының кандидаты, «Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті» КЕАҚ Педагогика жоғары мектебінің оқытушы-зерттеушісі, Торайғыров көш., 58, S03Y4D2, Павлодар қ., Қазақстан.

Каримова Р.М. **–** PhD докторы, «Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті» КЕАҚ Педагогика жоғары мектебінің оқытушы-сарапшысы, Торайғыров көш., 58, S03Y4D2, Павлодар қ., Қазақстан.

Байсарина С.С. **–** педагогика ғылымдарының кандидаты, «Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті» КЕАҚ педагогика кафедрасының доценті, Сәтбаев көш., 2, 010008, Астана қ., Қазақстан.

Турсунгожинова Г.С. **–** психология ғылымдарының кандидаты, «Семей қаласының Шәкәрім атындағы университеті» КЕАҚ педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы, Глинка көш., 20, 071412, Семей қ., Қазақстан.

Information about the authors:

Shakenova T. – Candidate of Pedagogical Sciences, teacher-expert of the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, 58 Toraigyrov St., S03Y4D2, Pavlodar, Kazakhstan.

Utilova A. **–** corresponding author, Candidate of Pedagogical Sciences, teacher-researcher of the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, 58 Toraigyrov St., S03Y4D2, Pavlodar, Kazakhstan.

Karimova R. **–** PhD, teacher-expert of the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, 58 Toraigyrov St., S03Y4D2, Pavlodar, Kazakhstan.

Baysarina S. **–** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2 Satpayev St., 010008, Astana, Kazakhstan.

Tursungozhinova G. **–** Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Shakarim University, 20 Glinka St., 071412, Semey, Kazakhstan.

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

МРНТИ 16.21.33 https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-242-261
Научная статья

Институционализация служения обществу: вовлеченный университет

А.К. Сагинтаева

Назарбаев Университет, Астана, Казахстан

(E-mail: asagintayeva@nu.edu.kz)

Аннотация. Целью исследования является анализ процесса становления модели вовлеченного университета в условиях трансформации высшего образования в Казахстане. Повышенное внимание к социальной миссии университетов отражает потребность в устойчивом развитии и социальной справедливости, что делает тему особенно актуальной. В исследовании использован сравнительный кейс-стади подход, основанный на анализе стратегических и внутренних документов, а также наблюдении текущих практик и форм взаимодействия с внешними сообществами. Примером служит Назарбаев Университет, чья деятельность сопоставляется с международными рамками вовлеченности – классификацией Карнеги, Engagement Scholarship Consortium и сетью Talloires. Результаты показывают, что элементы вовлеченности уже проявляются на уровне риторики, инициатив и отдельных практик, однако целостная институциональная модель ещё не сформирована. Теоретическая ценность работы заключается в уточнении условий и признаков формирования вовлеченного университета в переходных системах. Практическая значимость – в возможности применения результатов для разработки университетской политики в области социальной ответственности.

Ключевые слова: высшее образование, вовлеченность, институциональные практики

Введение

В условиях глобальных трансформаций, сопровождаемых ростом социального неравенства, экологическими вызовами, миграционными процессами и изменениями в структуре занятости, высшее образование сталкивается с необходимостью переосмысления своей роли и миссии. Современный университет уже не может ограничиваться функцией подготовки квалифицированных кадров или генерации академического знания. Возникает императив общественной ответственности вуза, выражающийся в стратегической переориентации от внутренне ориентированной академической модели к интегрированной, социоцентричной структуре, активно

Поступила: 13.05.2025; Доработана: 05.06.2024; Одобрена: 08.06.2025; Доступна онлайн: 30.06.2025

взаимодействующей с внешним окружением. Именно в этом контексте развивается концепт «вовлеченного университета» (engaged university), получивший широкое распространение в международной академической повестке (Watson et al., 2011; Whitmer et al., 2010; Fitzgerald et al., 2016).

Модель вовлеченного университета представляет собой институциональный ответ на вызовы глобализации, регионального развития и социальной фрагментации (Watson et al., 2011). В отличие от традиционного подхода, ориентированного преимущественно на академические показатели (исследовательская продуктивность, рейтинги, коммерциализация), вовлеченный университет стремится к социальной релевантности. Он позиционируется как активный участник общественных процессов, выступающий в роли медиатора между наукой, образованием, сообществами и политикой. Вовлеченность при этом трактуется не как факультативная функция, а как структурный элемент университетской идентичности, требующий системной институционализации (Saltmarsh and Hartley, 2011).

Актуальность исследовательской фокусировки на модели вовлеченного университета обусловлена несколькими факторами. Во-первых, трансформация модели университета сопряжена с переходом от неолиберальной логики к концепции социальной ответственности, что находит отражение как в стратегических документах ЮНЕСКО, так и в глобальных повестках, включая Цели устойчивого развития ООН. Во-вторых, в условиях трансформационных экономик (в частности, стран Центральной Азии) университеты приобретают уникальное значение как агенты не только образовательных, но и социально-политических преобразований, компенсируя дефицит институтов гражданского общества (Yamamura and Koth, 2018).

Казахстан представляет собой интересный эмпирический контекст для анализа данного процесса. С момента обретения независимости в 1991 году система высшего образования в стране претерпела существенные изменения: были введены элементы академической автономии, расширены международные партнёрства, реализованы реформы в рамках Болонского процесса (Sagintayeva and Kurakbayev, 2015). Однако одновременно сохраняются и институциональные барьеры, включая централизованное регулирование, стратификацию между вузами, ограниченный доступ к качественному образованию в регионах и уязвимость некоторых социальных групп (Hartley et al., 2016). В этих условиях формирование модели вовлеченного университета представляет собой не только академический вызов, но и социостратегическую задачу.

Особый интерес в этом контексте представляет Назарбаев Университет (НУ) – автономный университет, учреждённый в 2010 году как флагманская национальная платформа для внедрения международных академических стандартов (Kuzhabekova, Soltanbekova and Almukhambetova, 2018). Первоначально акцент в развитии университета делался на построении исследовательской культуры, академической мобильности и интернационализации (Kuzhabekova et al., 2018; Bilyalov, 2019). Однако начиная с 2020-х годов в стратегических документах НУ всё более выраженно прослеживается поворот к компонентам общественной миссии: социальная инклюзия, трансфер знаний, региональные партнёрства, поддержка уязвимых сообществ, развитие волонтерства.

Данная эволюция миссии требует критического анализа с позиций теории вовлеченного университета. Вопрос заключается не только в наличии отдельных

программ, а в институционализации вовлеченности – её закреплении в стратегии, структуре, управлении и культуре вуза. Настоящее исследование направлено на изучение тенденций формирования практик общественного взаимодействия в НУ и на их сопоставление с международными рамками вовлеченности.

Были поставлены следующие исследовательские вопросы:

1. Насколько текущие инициативы и подходы НУ соответствуют критериям международных рамок вовлеченного университета (Carnegie, ESC, Talloires, SDGs)?

2. Какие инициативы развиваются для реализации социальной миссии в образовательной, исследовательской и партнёрской сферах?

3. В какой мере возможно обобщение опыта НУ как модели адаптивного становления вовлеченности?

Ответы на эти вопросы позволяют зафиксировать не только отдельные институциональные решения, но и логики трансформации, происходящие на уровне практик, дискурса и управленческой рефлексии. Тем самым, статья стремится внести вклад в осмысление переходного этапа, на котором вовлеченность ещё не оформлена как стратегия, но уже действует как набор формирующихся практик с социальным потенциалом.

Обзор литературы

Вовлеченный университет как трансформирующая парадигма

Переосмысление миссии университета в XXI веке связано с вызовами, возникающими на пересечении глобальных социально-экономических трансформаций, обострения неравенства, экологических кризисов и кризиса легитимности академического знания в общественном пространстве (Altbach and deWit, 2018). В ответ на это возникает новая парадигма, в рамках которой университет осмысливается не просто как институт передачи и генерации знаний, но как активный участник общественных преобразований, связанный с сообществами, публичной политикой и реальными вызовами устойчивого развития. Эта парадигма получила теоретическое оформление в концепции *вовлеченного университета,* которая представляет собой структурную альтернативу технократическим и неолиберальным моделям третичной миссии, основанным преимущественно на логике коммерциализации, инноваций и производительности (Ó Tuama, 2019).

Вовлеченный университет, согласно подходу, впервые систематически сформулированному в рамках инициативы Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, трактуется как институция, осуществляющая устойчивое, взаимовыгодное и трансформативное партнёрство с внешними сообществами на основе обмена знаниями, ресурсами и опытом с целью достижения общественно значимых результатов (Zuiches, 2008). В этой модели партнёрство с обществом не является внешним по отношению к основной деятельности университета – оно интегрировано в его образовательные, исследовательские и управленческие процессы. Университет перестаёт быть изолированным хранилищем знания и превращается в платформу ко-генерации решений, совместного проектирования и социального сопровождения изменений. Именно такой подход положен в основу Community Engagement Classification, предложенной Carnegie,

которая требует от университета демонстрации доказательств стратегического включения вовлеченности в академическую миссию, наличие устойчивых форм взаимодействия и систем оценки общественного воздействия.

Развитие этой логики получило дальнейшее теоретическое и организационное развитие в рамках Engagement Scholarship Consortium (ESC), академической сети, объединившей исследователей, администраторов и преподавателей, заинтересованных в продвижении модели вовлеченной науки. В работах H. Fitzgerald и коллег (2016) акцент смещается на трансформацию самой академической культуры, предполагающей не только партнёрство с внешними сообществами, но и радикальный пересмотр внутренней логики научного производства. Вовлеченность рассматривается как академическая норма, а не как периферийная деятельность. В результате формируется понятие *engaged scholarship,* исследовательской практики, в рамках которой знание создаётся совместно с внешними участниками и применяется в реальном социальном контексте. Это знание носит трансдисциплинарный характер, ориентировано на изменения и строится на этике взаимного признания и диалога.

Дополнительное расширение модели произошло благодаря деятельности Talloires Network, объединяющей более 400 университетов преимущественно из стран Глобального Юга и Восточной Европы. Эта сеть предложила нормативную рамку вовлеченности как обязательства по отношению к принципам инклюзии, демократизации доступа, социальной справедливости и активному гражданскому участию студентов. Подчёркивается, что в условиях ограниченной институциональной автономии и социального неравенства именно вовлеченность позволяет университетам стать не пассивными объектами реформ, а субъектами локальных и региональных трансформаций (Watson et al., 2011). В рамках этой сети вовлеченность рассматривается как способ институционального ответа на структурное неравенство – образовательное, экономическое, территориальное (Watson et al., 2011).

Параллельно развивается инструментальный компонент модели, связанный с необходимостью оценки общественного вклада университетов. Одним из наиболее развитых примеров стала британская система Research Excellence Framework (REF), в которой наряду с академическими публикациями университеты оцениваются по так называемым *impact case studies* – то есть описаниям того, как их исследовательская деятельность повлияла на политику, практику, общественные процессы. Появление таких требований свидетельствует об институционализации логики социальной ответственности в академической сфере. Дополняет эту систему Knowledge Exchange Framework (KEF), в рамках которой вовлеченность оценивается на уровне институционального управления, трансфера знаний, работы с малым бизнесом, гражданским обществом и сообществами. Эти подходы задают метрики, по которым можно соотнести вовлеченность с показателями эффективности университета, тем самым приравнивая её к традиционным критериям успеха – публикациям, цитируемости, грантовому финансированию.

Современные концепции вовлеченности также включают в себя нормативную рамку, заданную Целями устойчивого развития ООН (SDGs). Университеты всё чаще рассматриваются как акторы, ответственные за достижение таких целей, как качественное инклюзивное образование (ЦУР 4), устойчивое развитие сообществ

(ЦУР 11), равенство (ЦУР 5), партнёрство (ЦУР 17) и инновации (ЦУР 9). Это делает вовлеченность не только внутренним стратегическим выбором, но и элементом глобальной подотчётности, встраиваемым в международные регулятивные режимы. Особое значение здесь имеет идея университета как агента трансформации – не только через подготовку специалистов, но через формирование сообществ практики, каналов взаимодействия, площадок для совместного производства решений.

Следует отметить, что при всей универсальности концепции вовлеченности её внедрение неизбежно принимает контекстуально обусловленные формы. В странах с переходной экономикой, таких, как Казахстан, университеты сталкиваются с двойственным давлением: с одной стороны, от глобальных моделей управления, рейтингов и стандартов аккредитации, с другой - от локальных структурных ограничений, включая централизованное управление, неравномерное распределение ресурсов и слабую институциональную связанность с гражданским обществом (Sagintayeva, 2024). В этих условиях вовлеченность становится не просто выбором, а стратегией выживания, способом восстановления утраченного доверия, расширения социальной легитимности и преодоления академической изоляции. Она задаёт новое представление о роли университета в обществе, предполагая переход от вертикальной модели «передачи знаний» к горизонтальной модели совместного действия, от монолога к диалогу, от институционального замыкания к публичной подотчётности. Применение такой рамки к эмпирическому анализу университета позволяет понять, в какой степени практики вовлеченности не только существуют, но и закрепляются институционально, становясь устойчивым элементом университетской культуры и управленческой стратегии.

Материалы и методы

Данное исследование использует подход сравнительного кейс-исследования, направленного на анализ одного университета в качестве основного кейса, с последующим сопоставлением с существующими практиками трех зарубежных университетов (University of Pennsylvania, University of Manchester, University of Helsinki). Этот подход основывается не в выявлении универсальных закономерностей, а в детальном, многослойном осмыслении формирующихся институциональных практик вовлеченности, наблюдаемых в университетском контексте. Как отмечает Р. К. Йин (2009), сравнительное кейс-стади исследование предоставляет возможность углубленного анализа одного кейса при сохранении логики сопоставления.

Объектом анализа выступают не утверждённые стратегии или официальные программы, а совокупность наблюдаемых практик, управленческих решений, рабочих инициатив и документальных материалов, отражающих процессы становления социальной миссии вуза. При этом центральное внимание уделяется не декларируемым целям, а институциональной динамике: как формируются, закрепляются и распространяются элементы вовлеченности в структуре университета.

Выбор НУ в качестве основного кейса с последующим сопоставлением обоснован его уникальным положением в системе высшего образования Казахстана. Это единственный автономный университет страны, созданный с миссией стать не только флагманом академической реформы, но и площадкой для внедрения инновационных моделей управления, преподавания и взаимодействия с обществом (Kuzhabekova et al., 2018). Его

институциональная свобода, высокое финансовое обеспечение и стратегическая связь с национальной образовательной политикой позволяют рассматривать его как своего рода "лабораторию" для наблюдения за процессами институционализации вовлеченности. К тому же, с 2020 года в риторике стратегических документов университета становится заметен акцент на социальной миссии, что позволяет рассматривать НУ как репрезентативный случай (instrumental case) в рамках сравнительной логики.

Эмпирическая база исследования была сформирована на основе тематического анализа публичных и рабочих документов университета, а также данных, полученных в результате наблюдения за практиками вовлеченности. В анализ включены следующие источники: стратегия «Nazarbayev University Strategy 2018–2030», материалы по инициативе «Трансляция опыта НУ» (Sharing NU Experience), описания проектов Collaborative Research Grants, внутренние отчёты о взаимодействии с вузами, а также документы национального уровня (включая «Казахстан-2050», документы по Целям устойчивого развития ООН), а также вторичные источники, освещающие международные рамки вовлеченности (Carnegie, ESC, Talloires Network, KEF, REF). Кроме того, использованы данные наблюдения за публичными выступлениями, мероприятиями, онлайн-платформами и презентациями, организуемыми университетом, что позволило дополнить анализ текстовой информации эмпирическим контекстом.

Важно отметить, что данное исследование не опирается на интервью или количественные методы и не ставит целью дать исчерпывающую оценку эффективности. Задача данного исследования - выявить траектории формирования вовлеченности как институционального процесса, находящегося в стадии становления в контексте одного университета и провести сравнительный анализ с существующими практиками зарубежных вузов. Анализ проводился с использованием тематического подхода (Braun & Clarke, 2006), который позволяет выявлять ключевые смысловые узлы и структурировать их в соответствии с концептуальной рамкой. Процедура включала в себя шесть этапов: предварительное ознакомление с документами, кодирование, выявление тем, ревизию, окончательное определение и построение аналитического нарратива. Категории анализа были предварительно согласованы с рамками вовлеченного университета, включая: институционализация социальной миссии, партнёрства, образовательные и исследовательские инициативы, инклюзия, волонтерство и оценка общественного вклада. Для обеспечения надёжности использовалась триангуляция источников: сопоставление стратегических документов и наблюдения автора. Таким образом, методологическая стратегия исследования опирается на сочетание документального анализа и включённого наблюдения, с акцентом на процессы, находящиеся в стадии становления, а не на завершённые институциональные решения. Такой подход позволяет зафиксировать ранние фазы институционализации вовлеченности и вычленить основные барьеры и возможности, с которыми сталкивается университет в условиях переходной академической среды.

Результаты и обсуждение

Эволюция риторики и институциональной динамики вовлеченности

Формирование общественно ориентированной миссии в Назарбаев Университете представляет собой поступательный процесс, характеризующийся как содержательной

трансформацией официального дискурса, так и постепенным возникновением практик, сопряжённых с логикой вовлеченности. На начальном этапе своего развития, в период 2010–2018 годов, риторика университета была сосредоточена преимущественно на задачах академической автономии, интернационализации и научной продуктивности. Социальная миссия упоминалась скорее в общем контексте модернизации системы образования, не выступая в роли самостоятельного стратегического вектора.

Поворот в сторону вовлеченности как институциональной ценности стал заметен в период с 2019 года, когда в публичных материалах и управленческой риторике начали появляться упоминания о партнёрствах с другими вузами, передаче академического опыта и расширении образовательного доступа. В документе «Nazarbayev University Strategy 2018–2030» содержится ряд формулировок, указывающих на необходимость усиления социальной направленности, однако этот документ не выступает нормативной основой утверждённой стратегии вовлеченности. Скорее он представляет собой рамочный документ, в котором зафиксированы потенциальные векторы будущего институционального развития, включая трансфер знаний и укрепление национальной образовательной экосистемы.

Наиболее ярким проявлением новой риторики стала инициатива «Трансляция опыта НУ» (Sharing NU Experience), инициированная с 2012 года, но получившая новый импульс в 2019. Изначально представлявшая собой серию обучающих семинаров, эта инициатива приобрела признаки платформенной модели, ориентированной на долгосрочное партнёрское взаимодействие между НУ и региональными университетами Казахстана. Были запущены менторские программы, консультации по внутренней аккредитации, совместное обсуждение подходов к академической честности, внедрению цифровых решений, трансформации программ. Эти мероприятия, будучи не частью утверждённой политики, всё же продемонстрировали наличие внутренней институциональной логики, соотносимой с концепцией вовлеченности.

Тем не менее, стоит отметить, что инициатива Sharing NU Experience не сопровождается системой мониторинга устойчивости партнёрств и не обладает публичной системой оценки воздействия. Университет не публикует агрегированные данные об улучшениях в принимающих организациях, не формирует системную обратную связь от участников и не применяет инструменты оценки, аналогичные, например, Carnegie Elective Framework или британскому KEF. Это ограничивает возможности институционального обучения и сдерживает переход к полноценной системной модели.

Таким образом, на текущем этапе университет находится в фазе формирующейся институционализации вовлеченности. С одной стороны, происходят значимые дискурсивные сдвиги: в официальных сообщениях, публичных документах, внутренних инициативах всё чаще звучат такие понятия, как «социальная миссия», «устойчивое партнёрство», «развитие образовательной экосистемы». С другой стороны, требуется согласованная архитектура управления этими направлениями, а сами практики зачастую возникают «снизу»: на уровне факультетов, инициатив отдельных преподавателей или административных подразделений, что делает процесс зависимым от ресурсных и организационных ограничений.

Таким образом, эволюция вовлеченности демонстрирует наличие тенденции к институционализации, но пока не перешла в стадию зрелой, формализованной стратегии.

Это даёт основания рассматривать университет как находящийся в переходной фазе, в которой заложены элементы будущей модели, но отсутствуют системные механизмы управления, оценки и масштабирования.

Образовательная вовлеченность и инклюзивные инициативы

Образовательная вовлеченность в контексте модели вовлеченного университета предполагает не только расширение доступа к знаниям, но и институциональную готовность выстраивать формы взаимодействия с различными социальными группами, включая те, кто традиционно оказывается на периферии академического пространства (Benneworth, 2012). Речь идёт о создании механизмов компенсации образовательного неравенства, инклюзивных форматов академической поддержки и платформ для трансфера знаний за пределы университетского кампуса. В Назарбаев Университете существует несколько примеров таких практик.

Одним из наиболее значимых примеров является платформа University Bridge, разработанная и поддерживаемая докторантами Высшей школы образования. Эта инициатива, возникшая в академическом сообществе университета, изначально не имела институционального мандата, однако постепенно приобрела форму устойчивого академического проекта, направленного на поддержку казахстанских докторантов, особенно из региональных вузов. Платформа предлагает серию практических вебинаров, мастер-классов и консультаций по вопросам методологии исследования, этики сбора данных, подготовки диссертаций, академического письма и публикационной стратегии. Таким образом, University Bridge выполняет функцию посредника между ресурсами Назарбаев Университета и нуждающимися в поддержке исследовательскими сообществами по всей стране.

Особое значение придаётся тому, что большинство участников инициативы – это молодые учёные и преподаватели из вузов с ограниченным доступом к международным базам данных, сетям научного обмена и академическим ресурсам. Платформа формирует горизонтальные академические связи и содействует снижению уровня стратификации между центром и регионами. Хотя формально проект не включён в официальную образовательную политику университета, он демонстрирует потенциал для институционализации форм образовательной вовлеченности, основанной на межвузовском сотрудничестве и академической солидарности.

Другой подобной инициативой является Институт академического лидерства (Academic Leadership Institute), реализуемый Высшей школой образования НУ. Этот проект играет ключевую роль в подготовке и развитии управленческих кадров в сфере высшего образования Казахстана и Центральной Азии. Одной из флагманских инициатив является программа «Школа деканов». Программа направлена на развитие компетенций в области управления качеством образования, стратегического планирования, внедрения инноваций и цифровых технологий, а также интеграции искусственного интеллекта в управление высшим образованием. Она также включает развитие лидерства в условиях неопределённости, поддержку академической этики, корпоративной культуры, управление персоналом, научной деятельностью и повышением успеваемости студентов. Цель программы – подготовить управленцев среднего звена, способных эффективно реагировать на сложные вызовы, инициировать инновации и вносить вклад в устойчивое развитие высшего образования

Наряду с этим, в ряде факультетов и школ университета проводятся образовательные мероприятия, ориентированные на внешние аудитории. Это включает открытые лекции, краткосрочные программы повышения квалификации для школьных учителей и специалистов, проведение олимпиад, тренингов и конкурсов для школьников. Такие практики в совокупности формируют модель «общественного образования», в рамках которой университет становится платформой не только для студентов, но и для более широкого круга бенефициаров.

Тем не менее, анализ выявил, что в настоящее время образовательная вовлеченность в Назарбаев Университете пока не институционализирована на уровне стратегии или регламентов. Не зафиксированы положения, формализующие взаимодействие с внешними группами как приоритетное направление, а также отсутствуют критерии признания таких форм работы в системе академических показателей преподавателей. В результате участие студентов и сотрудников в образовательных инициативах вне кампуса осуществляется в основном в форме добровольных инициатив отдельных преподавателей и студенческих объединений, не будучи в полной мере отражённым в их профессиональной или академической нагрузке.

Сравнение с международными практиками, такими, как программа IntoUniversity в Великобритании или модели сервис-обучения в университетах Финляндии и США, показывает, что институционализация образовательной вовлеченности требует целого ряда инструментов: нормативных документов, признания академической ценности, создания координационных платформ, механизмов мониторинга и оценки воздействия. Например, в University of Helsinki вовлеченность студентов в общественные образовательные проекты включается в учебные планы, сопровождается начислением кредитов и фиксируется в образовательных портфолио. В University of Pennsylvania участие в курсах, сопряжённых с внешними проектами, признаётся частью академической программы и сопровождается структурированной отчётностью. Эти примеры демонстрируют, что устойчивость таких практик обеспечивается не только мотивацией, но и организационной поддержкой.

Таким образом, образовательная вовлеченность в Назарбаев Университете в настоящий момент существует в форме отдельных, преимущественно добровольных инициатив, демонстрирующих значительный потенциал, но ограниченных отсутствием институциональной рамки. Для перехода к устойчивой модели требуется признание данных форм активности как стратегически значимых, их интеграция в образовательную политику, создание механизмов учёта и поддержки, а также развитие партнёрств с организациями, представляющими интересы целевых групп (Benneworth, 2012). Такой переход позволит университету более полно реализовать свою миссию в сфере общественного взаимодействия и содействовать социальной справедливости через образование.

Научная вовлеченность и партнёрские исследования

Интеграция научной деятельности в логику вовлеченности университета представляет собой один из наиболее концептуально сложных аспектов трансформации академической миссии. Традиционно научные исследования в университетах рассматриваются как автономное пространство, в котором доминируют академические критерии – оригинальность, цитируемость, вклад в теоретические парадигмы. Однако

современное представление о вовлеченном университете всё более настойчиво требует от исследовательской сферы социальной релевантности, связи с контекстом, диалога с внешними партнёрами и сообществами, а также способности оказывать трансформирующее воздействие на общество (Whitmer et al., 2010). В этом контексте формируются новые подходы, объединённые понятием «вовлеченная наука» (engaged scholarship), которая нацелена на совместное производство знаний с участием акторов, находящихся за пределами академии. В рамках Назарбаев Университета такие практики демонстрируют признаки структурной артикуляции научной вовлеченности.

Наиболее значимой формой институционального оформления партнёрских исследований является программа Collaborative Research Projects (CRP), реализуемая с 2020 года. Основной целью этой программы заявлено развитие исследовательских связей между учёными НУ и коллегами из других казахстанских университетов, а также содействие в повышении качества научной деятельности на национальном уровне. Одним из ключевых требований к проектам, подающимся в рамках CRP, является обязательное участие партнёрского вуза, не связанного с НУ, что уже предполагает межинституциональный и территориально децентрализованный характер сотрудничества. В течение первых лет реализации программы было поддержано семнадцать проектов, охватывающих такие направления, как цифровое неравенство в сельских школах, партнерство университетов и промышленности для инноваций и повышения качества высшего образования, принятие политики по внедрению гендерного равенства на государственной службе и в высшем образовании и другие социально значимые тематики. В ряде случаев проекты включали работу с сообществами, участие представителей местных органов власти и общественных организаций, а также открытый доступ к результатам исследования. Эти характеристики приближают CRP к логике вовлеченной науки, особенно в аспекте социальной релевантности и межсекторального сотрудничества.

Тем не менее, несмотря на очевидный прогресс, реализация научной вовлеченности в НУ сталкивается с рядом институциональных ограничений. Прежде всего отсутствует система оценки общественного воздействия научных проектов. В то время как академические метрики – публикации в индексируемых журналах, цитируемость, участие в международных конференциях – активно используются при аттестации и финансировании исследователей, показатели социальной значимости или трансформационного эффекта остаются вне поля системной учётности. В отличие от британской модели Research Excellence Framework (REF), в которой наличие социального воздействия является обязательным критерием оценки исследовательских подразделений, в НУ пока отсутствуют элементы стандартизированной отчётности по этому направлению. Также не ведётся мониторинг участия сообществ в постановке исследовательских вопросов, сборе данных, интерпретации результатов – то есть тех компонентов, которые определяют степень ко-продуктивности знаний. Это создаёт риск того, что даже потенциально трансформативные исследования не находят выхода за пределы академического пространства, а их влияние остаётся невидимым для политиков и стейкхолдеров.

Дополнительной проблемой является отсутствие институциональной поддержки длительных партнёрских связей. Проекты CRP, как правило, ограничены краткосрочным

грантовым циклом и не сопровождаются механизмами продолжения сотрудничества, институциональной памяти или трансляции результатов. Университет не обладает центром или платформой, координирующей научное взаимодействие с внешними партнёрами, не ведёт базы данных о тематике, результатах и долговременных эффектах проведённых исследований. В результате научная вовлеченность остаётся фрагментарной, зависящей от личной инициативы исследователей, и нестабильной в институциональном плане. Сравнительный анализ международных практик демонстрирует, что устойчивость научной вовлеченности достигается за счёт сочетания нормативной, структурной и ресурсной поддержки. В University of Helsinki проекты, реализуемые в рамках HELSUS, формируют единую экосистему, в которой научные, образовательные и общественные компоненты взаимосвязаны. В University of Manchester партнёрские исследования документируются в Impact Report, ежегодно фиксирующем результаты взаимодействия университетской науки с бизнесом, гражданским обществом и органами власти. В University of Pennsylvania работа с локальными сообществами интегрирована в исследовательские курсы и студенческие программы, а её результаты становятся предметом публичной отчётности. На этом фоне текущая ситуация в НУ может быть охарактеризована как переходная стадия от отдельных взаимодействий к институционализации научной вовлеченности.

Программа Collaborative Research Projects создаёт основу для такого перехода, но требует дальнейшего развития в следующих направлениях: формирование системы оценки социального воздействия, создание центра научного партнёрства, разработка форматов обратной связи от сообществ, институционализация ко-продуктивного подхода и трансляция результатов исследований в политику и практику. Таким образом, научная вовлеченность в НУ находится на этапе формирования, и от того, насколько университет будет способен выстроить устойчивые механизмы сопровождения и визуализации этих процессов, зависит будущее её интеграции в академическую и стратегическую миссию института (Whitmer et al., 2010).

Взаимодействие с государством и индустрией

Одним из ключевых измерений вовлеченности современного университета является его способность выступать в качестве посредника между знанием, технологиями и общественными потребностями, включая запросы государства и индустрии. Университетская вовлеченность в этом аспекте не сводится к коммерциализации научных разработок или участию в тендерах на государственные гранты. Напротив, она предполагает участие университета в процессах социального и экономического развития, в формировании политики, в поддержке регионов и в построении инклюзивной инновационной экосистемы. В логике модели «вовлеченного университета» взаимодействие с государственными и промышленными партнёрами рассматривается как форма гражданского участия, а не только рыночного обмена.

Назарбаев Университет с момента своего основания обладал мандатом на инновации и реформирование высшего образования в Казахстане, и это институциональное положение обеспечило ему активную роль в формировании ряда национальных стратегий. Представители университета входили в состав консультативных советов, участвовали в подготовке стандартов цифровых платформ и предложений по академической политике. Эти формы взаимодействия позволяют говорить о НУ как о значимом интеллектуальном ресурсе государственной политики.

Однако, несмотря на интенсивность взаимодействия, институциональная рамка сотрудничества с государством пока остаётся слабо структурированной. Отсутствуют публичные отчёты, документирующие масштабы и результаты этого партнёрства; не зафиксированы показатели воздействия на конкретные сферы, не разработаны индикаторы результативности взаимодействия. Это создаёт трудности в оценке вклада университета в публичную политику и не позволяет другим вузам или внешним наблюдателям использовать опыт НУ как модель для институционального проектирования.

Взаимодействие с индустрией организовано на факультетском и департаментском уровнях. Одной из устойчивых форм является деятельность индустриальных консультативных советов, призванных согласовывать учебные программы с потребностями рынка труда. Также регулярно проводятся совместные курсы, хакатоны, инновационные лаборатории, а студенты проходят стажировки в партнёрских компаниях. Эти инициативы создают основу для формирования практико-ориентированных образовательных траекторий и межсекторальных исследовательских проектов.

Тем не менее и в этом случае взаимодействие с частным сектором не сопровождается системой институционального закрепления. Сравнение с международными примерами показывает, что формализация и публичная подотчётность являются необходимыми условиями устойчивого взаимодействия с внешними партнёрами. В University of Manchester, например, подписание Civic University Agreement определяет не только направления, но и обязательства сторон, включает механизмы мониторинга и регулярную публикацию Impact Report. В University of Pennsylvania существует система документирования участия университета в разработке городской политики, сопровождающаяся отчётами и стратегическим планированием. Такие подходы позволяют университетам не просто обслуживать интересы внешних акторов, но и быть полноценными партнёрами в разработке и реализации трансформационных решений.

На этом фоне сотрудничество НУ с государством и индустрией остаётся преимущественно инициативным и лишено механизма институционального обучения. Отсутствие системной фиксации успешных практик, формализованных процедур и прозрачных критериев успеха снижает возможность масштабирования и устойчивости таких взаимодействий. В то же время, наличие у университета автономного статуса, ресурсной базы создаёт благоприятные условия для создания координирующей платформы, которая могла бы консолидировать деятельность по взаимодействию с государством и бизнесом, сформировать систему показателей и разработать политику публичной отчётности. Таким образом, взаимодействие НУ с государственными и промышленными структурами характеризуется как активное, но фрагментарное. Оно обладает высокой потенциальной значимостью, однако нуждается в институциональной консолидации, выработке формальных рамок и развитии системы мониторинга, чтобы стать устойчивым компонентом модели вовлеченного университета.

Волонтерство и студенческая активность

Ключевым элементом модели вовлеченного университета является признание значимости студенческого участия в жизни общества и развитие институциональной поддержки волонтерской деятельности. В международной практике вовлеченность студентов через волонтерские и гражданские инициативы рассматривается не только

как форма развития гражданской идентичности, но и как способ институционализации социального партнёрства между университетом и внешними сообществами (Holdsworth and Quinn, 2010). Однако успешная реализация этого направления требует устойчивой культурной инфраструктуры, механизмов признания, а также включения вовлеченности в академические и карьерные траектории студентов. В случае Назарбаев Университета развитие студенческой активности и волонтерства демонстрирует наличие отдельных инициатив, но при этом сохраняет неполноформатный характер.

На сегодняшний день в университете реализуется ряд локальных проектов, в рамках которых студенты и преподаватели участвуют в мероприятиях, направленных на взаимодействие с внешней средой. Например, инициатива Green Campus включает мероприятия по озеленению территории кампуса, сортировке отходов и продвижению принципов устойчивого развития. Некоторые студенческие клубы организуют просветительские лекции, мастер-классы и социальные акции в школах и детских учреждениях. Также отмечаются эпизодические формы взаимодействия с неправительственными организациями, участие в городских фестивалях, социальных кампаниях и образовательных форумах. Однако все эти формы активности, несмотря на свою ценность, не интегрированы в институциональную архитектуру университета. Прежде всего, отсутствует нормативное признание волонтерской деятельности как составной части академической траектории студента. Участие в проектах общественного блага не сопровождается начислением учебных кредитов, не входит в официальные образовательные модули, не отражается в академических записях. Такая ситуация приводит к тому, что вовлеченность остаётся факультативной и зависит от энтузиазма, а не от институциональных стимулов.

Немаловажным препятствием является и отсутствие платформы визуализации и документирования вклада студентов и сотрудников в общественную деятельность. Университет не ведёт реестр студенческих волонтерских инициатив, не публикует отчёты об объёмах участия, не систематизирует примеры воздействия таких проектов на сообщества. В результате общественно полезная деятельность остаётся вне поля стратегического внимания, а значит, и вне рамок институционального развития.

Контраст с международной практикой в данном случае весьма отчётлив. В University of Pennsylvania разработана система civic transcripts, позволяющая студентам фиксировать участие в проектах общественного блага как часть своей академической биографии. В University of Helsinki действует механизм сервис-обучения, интегрированного в учебные курсы и сопровождаемого академической сертификацией. В University of Manchester реализуются масштабные платформы студенческого волонтерства, результаты которого ежегодно фиксируются в Impact Report и становятся предметом анализа университетского руководства. Эти подходы демонстрируют, что устойчивость вовлеченности обеспечивается не объёмом инициатив, а качеством их институциональной интеграции в университетскую жизнь.

В контексте НУ важным индикатором изменений может стать формирование центра или офиса вовлеченности, отвечающего за координацию волонтерской и общественной активности, разработку механизмов признания, коммуникацию с внешними партнёрами и визуализацию результатов. Такая структура может обеспечить единый интерфейс между академическим сообществом и сообществами, нуждающимися в поддержке, а

также стать инструментом стратегического планирования в области формирования культуры гражданской ответственности.

Следует также отметить потенциал существующих инициатив. Несмотря на их фрагментарность, многие из них обладают значительной трансформативной силой. Например, платформа University Bridge, изначально возникшая как неформальный академический проект, демонстрирует, как студенческая активность может перерасти в устойчивую образовательную практику, ориентированную на поддержку академических сообществ в регионах. В условиях соответствующего институционального сопровождения подобные инициативы могут стать ядром модели академического волонтерства, сочетающего обучение, служение и сообщество.

Таким образом, волонтерство и студенческая вовлеченность в Назарбаев Университете пока не получили статус стратегического направления, но представляют собой значимый ресурс для развития модели вовлеченного университета. Институционализация этих форм участия требует нормативной поддержки, включения в академическую систему, разработки механизмов визуализации и признания, а также формирования культурной инфраструктуры, способной поддерживать ценности социальной ответственности и участия (Holdsworth & Quinn, 2010).

Международные параллели и сравнительный анализ

Для комплексного понимания практик вовлеченности, складывающихся в Назарбаев Университете, необходимо сопоставление с международными университетами, чьи модели стали ориентиром в развитии концепции вовлеченного университета. Такое сравнение позволяет оценить текущий этап институционализации вовлеченности в НУ не в изоляции, а в контексте более широкой траектории трансформации высшего образования, где вовлеченность рассматривается как структурная компонента миссии и деятельности вуза. В этом разделе рассматриваются три репрезентативных кейса: University of Pennsylvania (США), University of Manchester (Великобритания) и University of Helsinki (Финляндия), демонстрирующие различные модели институционализации вовлеченности.

University of Pennsylvania представляет собой пример системной и глубоко интегрированной модели вовлеченности, реализуемой через деятельность Netter Center for Community Partnerships. Основанный в 1992 году центр стал институциональным ядром стратегической ориентации университета на социальное взаимодействие. Его миссия строится на ко-генерации знаний в партнёрстве с местными сообществами Филадельфии, при этом деятельность центра включена в академическую ткань вуза: более 3500 студентов ежегодно участвуют в курсах, сопряжённых с решением локальных социальных задач. Курсы с компонентами вовлеченности засчитываются в учебной траектории, а преподаватели получают признание за руководство проектами. Деятельность центра финансируется из университетского и внешнего бюджета (более 2,4 млн долларов США в год) и сопровождается ежегодной отчётностью по социальному воздействию. Эта модель демонстрирует, как вовлеченность может стать не факультативной инициативой, а центральной составляющей институциональной идентичности.

University of Manchester реализует модель гражданской ответственности университета, формализованную в документе Civic University Agreement, подписанном в 2019 году.

В этом соглашении университет обязуется содействовать развитию Манчестера в сферах образования, здравоохранения, экономики и городской среды, действуя как равноправный партнёр местных органов власти, бизнеса и гражданского общества. В рамках стратегии Social Responsibility университет ежегодно публикует Impact Report, где отражаются все ключевые показатели взаимодействия с обществом: число студентов, участвующих в волонтерских проектах, количество партнёрских соглашений, объёмы финансирования, масштаб социальных инициатив. В 2020 году, например, зафиксировано более 14 тысяч часов студенческого волонтерства и реализация более 500 проектов с участием внешних партнёров. В данной модели вовлеченность становится не только частью академической деятельности, но и основой для построения легитимного, прозрачного и подотчётного университета как актора регионального развития.

University of Helsinki воплощает скандинавский подход, основанный на ценностях открытой науки, устойчивого развития и совместного проектирования. Helsinki Institute of Sustainability Science (HELSUS) объединяет исследователей, студентов и представителей различных внешних организаций в целях совместной работы над проблемами устойчивости. Помимо исследовательской работы, институт осуществляет образовательные программы с компонентами сервис-обучения, в которых студенты взаимодействуют с НКО, муниципалитетами и бизнесом, разрабатывая социальные инновации. Helsinki Think Company, выступающий как платформа для совместного проектирования, предоставляет пространство, где студенты и партнёры создают проекты на пересечении науки, предпринимательства и общественных потребностей. Такая модель основана на горизонтальности, междисциплинарности и культурной норме кооперации, что позволяет обеспечить органичную интеграцию вовлеченности в повседневную деятельность университета.

Сравнительный анализ показывает, что успешные модели вовлеченности обладают рядом общих признаков. Прежде всего это наличие специализированной инфраструктуры, координирующей направления вовлеченности (центры, институты, офисы). Во всех рассмотренных университетах такая инфраструктура действует как ядро институциональной миссии, обеспечивая консолидацию усилий, поддержку инициатив и коммуникацию с внешними стейкхолдерами.

Вторым ключевым элементом является интеграция вовлеченности в академические программы. Курсы, включающие компоненты общественного взаимодействия, засчитываются в учебных траекториях студентов, а преподавательская активность в этой сфере учитывается в системе академического продвижения. Такая интеграция делает вовлеченность устойчивым направлением, а не временным или факультативным явлением.

Третьим фактором выступает наличие механизмов оценки и публичной отчётности, позволяющих фиксировать масштабы и качество вовлеченности. Это не только поддерживает прозрачность и легитимность практик, но и создаёт основу для институционального обучения и стратегического планирования. Формы отчётности – от Impact Reports до civic transcripts, позволяют университетам демонстрировать свой вклад в общественное благо, а также выявлять успешные форматы для дальнейшего масштабирования. Наконец, важную роль играет связь вовлеченности с миссией университета, её нормативное признание и поддержка со стороны руководства. Во всех

трёх случаях вовлеченность отражена в стратегических документах и институциональной риторике, что делает её неотъемлемой частью университетской идентичности.

В случае Назарбаев Университета наблюдается наличие отдельных элементов, присущих вышеописанным моделям. Университет участвует в партнёрских исследованиях, развивает академический трансфер, вовлекается в государственные инициативы, поддерживает платформу University Bridge. Однако, в отличие от рассмотренных университетов, эти практики не сопровождаются централизованной инфраструктурой и публичной визуализацией вовлеченности. Это означает, что НУ пока находится на этапе концептуального становления модели вовлеченности, и дальнейшее развитие возможно лишь при условии более системного подхода.

Таким образом, международные параллели подтверждают: институционализация вовлеченности требует не только программных инициатив, но и комплексного подхода, включающего структуру, политику, ресурсы и культуру. Назарбаев Университет, обладая уникальной автономией и ресурсной базой, имеет потенциал для создания собственной модели, адаптированной к казахстанскому контексту, но опирающейся на проверенные международные ориентиры. В этом контексте эволюция вовлеченности в университете может быть охарактеризована как переходная: наблюдается устойчивое движение в сторону институционализации, но процессы координации, оценки и масштабирования пока находятся в стадии становления. Это открывает возможности для дальнейшего формирования согласованной стратегии, интегрированной в структуру управления и академической миссии университета.

Заключение

Проведённое исследование выявило, что в Назарбаев Университете в последние годы складываются условия для перехода к институционализации модели вовлеченного университета. Вместе с тем, следует отметить, что данный процесс находится в состоянии формирования. В настоящей работе акцент был сделан не на анализе официально утверждённой стратегии, а на интерпретации существующих практик и тенденций, зафиксированных в публичных материалах, рабочих документах и наблюдениях за деятельностью университета.

Такой подход позволил зафиксировать контуры трансформации, не претендуя на интерпретацию формализованной политики, которая, как было отмечено, ещё только находится в стадии проектирования. Обобщённый анализ свидетельствует о наличии четырёх ключевых направлений вовлеченности, находящихся в процессе институционального становления. Во-первых, укрепляется линия академического трансфера и межвузовского взаимодействия, наиболее полно выраженная в инициативах по передаче опыта (Sharing NU Experience) и программе совместных грантов. Во-вторых, наблюдается развитие образовательной вовлеченности, проявляющееся через платформы University Bridge, Academic Leadership Institute и поддержку молодых ученых и руководителей в регионах. В-третьих, появляется структура научной вовлеченности, ориентированная на исследования, затрагивающие социально значимые темы, при участии внешних стейкхолдеров. Наконец, в качестве четвёртого направления можно выделить волонтерскую и студенческую активность, которая, несмотря на отсутствие

системной поддержки, демонстрирует потенциал для институционального укрепления.

Между тем, анализ также показал наличие существенных ограничений, препятствующих полной институционализации вовлеченности. Прежде всего, она не встроена в нормативную и академическую систему университета: отсутствуют регламентированные процедуры признания, система метрик, единая платформа координации и визуализации. Также не осуществляется системный сбор обратной связи от участников и партнёров, не публикуются отчёты, фиксирующие воздействие и масштабы вовлеченности, а академическая нагрузка преподавателей и студентов не учитывает их участие в проектах социальной направленности.

В сопоставлении с международными кейсами становится очевидным, что фундаментом устойчивой модели вовлеченности является наличие институциональной архитектуры, нормативной поддержки и механизмов признания, без которых вовлеченность остаётся на уровне отдельных инициатив. Анализ существующих практик продемонстрировал, что вовлеченность может быть включена в стратегию, сопровождаться финансовыми ресурсами, формализованной инфраструктурой и системой оценки, что, в свою очередь, создаёт условия для трансформации не только внешнего воздействия университета, но и его внутренней культуры.

Рекомендации

На основе анализа практик НУ можно заключить, что формирование устойчивой модели вовлеченности представляется возможной и необходимой задачей для казахстанских университетов. Переход от инициатив к стратегии потребует следующих шагов:

1. Интеграция вовлеченности в академическую политику – включение компонентов вовлеченности в учебные планы, аттестацию преподавателей, исследовательскую повестку и карьерные механизмы.

2. Разработка системы метрик и визуализации-индикаторов, инструментов обратной связи, открытых отчётов и цифровых платформ, позволяющих оценить и продемонстрировать вклад университета в общественное благо.

3. Формализация программ инклюзивности – устойчивых инициатив, ориентированных на уязвимые группы (женщины в сфере точных наук, сельская молодёжь, студенты с инвалидностью).

4. Участие в международных сетях и верификациях, таких, как Engagement Scholarship Consortium, Talloires Network и классификация Карнеги, что обеспечит внешнюю поддержку и синхронизацию с глобальной повесткой.

Заключая, можно утверждать, что модель вовлеченности находится в фазе активного становления, и сама возможность её анализа уже демонстрирует важность понимания трансформации университетской миссии в условиях переходных систем. Предлагаемое исследование не только фиксирует текущие практики, но и вносит вклад в осмысление механизмов адаптации международных рамок вовлеченности к локальному контексту. Понимание этих процессов имеет значение не только для самого НУ, но и для других университетов Казахстана и региона, находящихся в поиске моделей баланса между академической автономией, социальной ответственностью и институциональной устойчивостью.

Список литературы

Benneworth, P., (2012). 'University engagement with socially excluded communities: Towards the idea of 'The Engaged University,' In: Benneworth, P. (ed.) University engagement with socially excluded communities. Dordrecht: Springer, pp.3–31. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4875-0_1

Braun, V. and Clarke, V., (2006). 'Using thematic analysis in psychology,' Qualitative Research in Psychology, 3(2), pp.77–10. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Driscoll, A., (2009). 'Carnegie's Community-Engagement Classification: Intentions and insights.' Change: The Magazine of Higher Learning, 41(1), pp.38–41. https://doi.org/10.3200/CHNG.41.1.38-41

Fitzgerald, H. E., Bruns, K., Sonka, S. T., Furco, A., & Swanson, L. (2016). 'The centrality of engagement in higher education: Reflections and future rections.' Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 20(1), 245-253.https://doi.org/10.4324/9781003443353-12a

Hartley, M., Gopaul, B., Sagintayeva, A., & Apergenova, R. (2016). 'Learning autonomy: Higher education reform in Kazakhstan. ' Higher Education, 72(3), 277-289. https://doi.org/10.1007/s10734-015-9953-z

Holdsworth, C. and Quinn, J., (2010). 'Student volunteering in English higher education.' Studies in Higher Education, 35(1), pp.113–127. https://doi.org/10.1080/03075070903019856

Saltmarsh, J. and Hartley, M. (2011). 'To serve a larger purpose: Engagement for democracy and the transformation of higher education', Philadelphia: Temple University Press.

Jonbekova, D., Kuchumova, G., Kim, T., Mukhamejanova, D., Gimranova, D., Abdildin, Y., & Alimkhanova, D. (2025). 'Motivations, benefits, and challenges of university-industry partnerships in Kazakhstan.' International Journal of Educational Research, pp.130-155. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102486

Kuchumova, G., Bilyalov, D., & Jonbekova, D. (2023). 'Faculty engagement in university-industry research partnerships: findings from a developing country.' Studies in Higher Education, 48(9), 1455-1467. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2203135

Kuzhabekova, A. Soltanbekova A., Almukhabetova A. (2018). 'Educational flagships as brokers in international policy transfer: Learning from the experience of Kazakhstan,' European Education, 50(4), pp.353–370. https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1365306

Nazarbayev University, (2018). Strategy 2018–2030. Доступно по адресу: https://nu.edu.kz/about/index (дата обращения: 10 апреля 2025 г.)

Ó Tuama, S. (2019). 'Community-Engaged Universities: Approaches and Context', Adult Learning, 30(3), pp. 95-98. https://doi.org/10.1177/1045159519853804

Sagintayeva, A. and Kurakbayev, K., (2015). 'Understanding the transition of public universities to institutional autonomy in Kazakhstan,' European Journal of Higher Education, 5(2), pp.197-210. https://doi.org/10.1080/21568235.2014.967794

Sagintayeva, A. (2024). Academic Leadership and Navigating Changes: The Case of Kazakhstan's Higher Education Leadership. In Redefining Educational Leadership in Central Asia (pp. 171-179). Emerald Publishing Limited.

University of Manchester, (2021). Civic University Agreement. Доступно по адресу: https://www.manchester.ac.uk (дата обращения: 13 мая 2025 г.)

Watson, D., Hollister, R., Stroud, S.E., & Babcock, E. (2011). The Engaged University: International Perspectives on Civic Engagement (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203818763

Whitmer, A., Ogden, L., Lawton, J., Sturner, P., Groffman, P.M., Schneider, L., Hart, D., Halpern, B., Schlesinger, W., Raciti, S. and Bettez, N. (2010). 'The engaged university: providing a platform for research that transforms society', Frontiers in Ecology and the Environment, 8(6), pp.314–321. https://doi.org/10.1890/090241

Yamamura, E.K. and Koth, K., (2023). 'Place-based community engagement in higher education: A strategy to transform universities and communities', Abingdon: Routledge. https://doi.org/10.1080/15363759.2019.1689202

Yin, R.K. (2009). 'Case study research: Design and methods',4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications. https://doi.org/10.33524/cjar.v14i1.73

Zuiches, J.J., (2008). Attaining Carnegie's: Community-Engagement Classification. Change: The Magazine of Higher Learning, 40(1), pp.42–45. https://doi.org/10.3200/CHNG.40.1.42-45

А.К. Сағынтаева
Назарбаев Университет, Астана, Казахстан

Қоғамға қызмет көрсетуді институционализациялау: ықпалдастыққа бағытталған университет

Аңдатпа. Зерттеудің мақсаты – Қазақстандағы жоғары білім беру жүйесінің өзгермелі жағдайында қоғаммен ықпалдасқан университет моделінің қалыптасу үдерісін зерттеу. Қазіргі таңда университеттердің әлеуметтік миссиясы мен орнықты дамуға қосар үлесіне деген қоғамдық сұраныс артып келеді. Осы орайда, зерттеу өзектілігімен ерекшеленеді. Зерттеу барысында салыстырмалы кейс-стади әдісі қолданылып, университеттің стратегиялық және ішкі құжаттарына тақырыптық талдау жүргізілді, сондай-ақ қазіргі тәжірибелер мен дискурстарға бақылау жасалды. Назарбаев Университетінің тәжірибесі халықаралық модельдермен – Карнеги классификациясы, Engagement Scholarship Consortium және Talloires Network құрылымдарымен салыстырмалы түрде талданды. Нәтижелер көрсеткендей, қоғаммен ықпалдасу элементтері университеттің риторикасы мен бастамаларында, сондай-ақ жекелеген білім беру және ғылыми жобаларда байқалады, алайда толыққанды институционалдық модель әлі қалыптаспаған. Теориялық тұрғыдан алғанда, бұл зерттеу өтпелі жүйедегі жоғары оқу орындарында engagement қағидаларын жүзеге асыру ерекшеліктерін нақтылауға мүмкіндік береді. Ал практикалық жағынан – университеттердің әлеуметтік жауапкершілік саясатын қалыптастыру мен дамытуда қолдануға болады.

Түйін сөздер: жоғары білім, қоғаммен ықпалдасу, институционалдық тәжірибелер

Sagintayeva A.K
Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan

Institutionalizing Service to Society: The Engaged University

Abstract. This study explores the development of the engaged university model in the context of higher education transformation in Kazakhstan. Growing interest in the social mission of universities reflects the need for sustainable development and social justice, making the topic particularly timely. A comparative case study approach was used, including thematic analysis of strategic and internal documents and observation of current engagement practices. Nazarbayev University serves as the focal case, with its institutional practices compared to international engagement frameworks, such as

the Carnegie Classification, the Engagement Scholarship Consortium, and the Talloires Network. The findings indicate that while elements of engagement are emerging in rhetoric, initiatives, and selected activities, a comprehensive institutional model has yet to be established. The theoretical contribution lies in clarifying how the engaged university evolves in transitional systems. The practical value of the study is in informing the design of engagement policies and strategies in Kazakhstani and regional universities.

Keywords: higher education, engagement, institutional practices

Информация об авторе:

Сагинтаева А.К. – кандидат филологических наук, Ed.D, доцент, вице-провост по академическому планированию и бюджету, декан Высшей школы образования, Назарбаев Университет, Кабанбай батыра, 53, 010000, Астана, Казахстан

Автор туралы мәлімет:

Сағынтаева А.Қ. **–** филология ғылымдарының кандидаты, Ed.D, доцент, академиялық жоспарлау және бюджет жөніндегі вице-провост, Жоғары білім беру мектебінің деканы, Назарбаев Университеті, Кабанбай батыр көшесі, 53, 010000, Астана, Қазақстан

Information about the author:

Sagintayeva A. **–** Candidate of Philological Sciences, Ed.D, Associate Professor, Vice-Provost for Academic Planning and Budget, Dean of the Graduate School of Education, Nazarbayev University, 53 Kabanbay batyr street, 010000, Astana, Kazakhstan

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

МРНТИ 14.35.07
https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-262-278
Научная статья

Влияние внешних и внутренних факторов на вовлеченность студентов в научно-исследовательской процесс

Е.В. Жумагулова*[1], Л.С. Байманова[2]

[1,2]*Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, Кокшетау, Казахстан*

*(E-mail: *[1]rinju@bk.ru, [2]ljasat@mail.ru)*

Аннотация. Формирование исследовательских умений и навыков у студентов является одной из главных задач современного высшего образования. Будущий учитель должен владеть навыками исследования, обладать критическим и аналитическим мышлением, обеспечивать развитие исследовательской компетенции учащихся, уметь выявлять в учебном процессе проблему и решать ее с применением методов научного познания. Для развития данных навыков необходимо организовать обучение, требующее применения исследовательского подхода с учётом факторов, которые будут способствовать максимальному вовлечению студентов в активный научно-исследовательский процесс. В данной статье авторами предпринята попытка выделить такие наиболее значимые факторы, как наставничество, научный задел, осознание значимости научной деятельности, осознание практической пользы для своей будущей профессии и интерес к исследованию. Результаты анкетирования показали, что, несмотря на имеющийся интерес к научно-исследовательской работе, студенты зачастую в ней не участвуют в силу разных субъективных и объективных обстоятельств. Это дает основание полагать, что при организации научной работы в вузе, а именно в процессе формирования исследовательской компетенции студентов, необходимо учитывать вышеуказанные характеристики. Для изучения данной проблемы был сделан обзор отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по теме исследования, а также использованы эмпирические (анкетирование) и статистические методы анализа (критерий χ^2 Пирсона, Cramér's V). На основании полученных результатов авторами были разработаны рекомендации по вовлечению студентов в научную работу посредством специально организованных мероприятий, системы материального поощрения студентов, а также через внедрение прикладного обучения.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, формирование, студенты, научно-исследовательская работа, исследовательское обучение, факторы.

Поступила: 20.05.2025; Доработана: 18.06.2025; Одобрена: 29.06.2025; Доступна онлайн: 30.06.2025

Введение

Одним из приоритетов в образовании и подготовке современного учителя становятся его научно-исследовательские навыки. В условиях быстро развивающихся технологий учителям необходимо уметь адаптироваться к изменяющимся образовательным условиям, видеть перспективы своего академического и профессионального развития, а также быть готовыми к решению нестандартных задач.

Согласно профессиональному стандарту, современный педагог должен уметь анализировать свою профессиональную деятельность и деятельность коллег, обобщать свой опыт и делиться им с коллегами, исследовать учебный процесс, знакомиться с результатами актуальных исследований для их применения и разработки на их основе методики индивидуального обучения (Adilet.zan.kz, 2022). Это предполагает умение учителя осуществлять рефлексию учебной деятельности, работать с научной литературой, генерировать новые идеи, аргументированно формулировать свое мнение, успешно взаимодействовать с профессиональным сообществом.

Однако опыт работы со студентами образовательной программы (ОП) «Иностранный язык: два иностранных языка» и данные опроса студентов показывают, что они испытывают трудности при систематизировании, критическом анализе и интерпретации информации и при ее оформлении в научный текст. На наш взгляд, это происходит потому, что развитию данных навыков не уделяется должного внимания. Формирование исследовательской компетенции у студентов в образовательном процессе происходит непоследовательно и фрагментарно. Кроме того, не каждый преподаватель владеет педагогическими технологиями научно-ориентированного обучения. Существующая система профессиональной подготовки учителей должна ориентироваться на вызовы завтрашнего дня, чтобы в полной мере удовлетворить потребности общества в высококвалифицированном педагоге, критически мыслящем, владеющим исследовательскими навыками и умениями, умеющим применять их в изучаемой области.

Целью нашего исследования является выявление заинтересованности студентов ОП «Иностранный язык: два иностранных языка» в научно-исследовательской работе, а также факторов, влияющих на их вовлеченность в данный процесс.

Задачи исследования: провести анкетирование студентов 1-4 курсов ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»; проанализировать и обобщить полученные в ходе анкетирования данные; определить мероприятия для повышения мотивации студентов к НИР.

Обзор литературы

Исследования в области формирования и развития исследовательской компетентности у студентов ведутся достаточно активно как в Казахстане, так и за рубежом. Многие казахстанские ученые изучают формирование исследовательских умений студентов, магистрантов (Ж.М. Битибаева 2020, А.К. Жексембинова, 2017; Ш.Ж. Алимова, 2021; Момбекова М.М., 2024 и др.); формирование исследовательских компетенций в условиях цифровизации и использования ИКТ (Л.К. Орынбаева, 2022;

Р.С. Маусумбаев, 2023), на примере дуально-ориентированного обучения (Э.А. Айтенова, 2022), в рамках обновления содержания образования (Е.С. Катаев, 2024). Монография Ш.Т. Таубаевой (2016) посвящена исследовательской культуре учителя в условиях развития новой педагогической парадигмы, которая нацелена на формирование человека «подготовленного к жизни, действующего». Проблемы формирования исследовательской компетенции активно разрабатываются зарубежными учёными. Специалисты в области образования предлагают различные модели исследовательской компетенции (Ф. Тиль, Ф. Бётхер, 2014; Н.Н. Морозова, И.М. Фадеева, 2008; К. Гесс, 2017; Ч. Сюань, И.В. Щеглова, 2021; А.В. Пеша, С.Ю. Патутина, 2022; Р. Шнайдер, Й. Вильдт, 2007). Большой вклад в разработку концепции обучения, основанного на исследованиях, внесли ученые-новаторы Л. Хубер (2014), М. Хили, А. Дженкинс (2009).

Изменения, происходящие в настоящее время в обществе, экономике, политике, развитие технологий вынуждают систему высшего образования реагировать на данные вызовы. Министерством науки и высшего образования РК взят курс на совершенствование модели высшего образования, где одной из задач является интеграция образования и науки. С 2022 года в отдельных вузах РК реализуется проект по внедрению интегрального усредненного балла оценок (Grade Point Average - GPA) обучающихся вузов. Его целью является формирование компетентного специалиста на основе технологии научно-ориентированного обучения (Research-oriented Study - ROS), который в будущем внесет значимый вклад в развитие экономики страны. Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова является одним из первых вузов, которые приняли участие в данном проекте. Была составлена карта навыков и компетенций на основе модели выпускника и разработаны методика, критерии, шкала оценивания достижений студентов. В связи с успешной реализацией данной программы Министерство науки и высшего образования рекомендовало всем вузам республики ввести интегральный GPA в свою систему оценки и учёта достижений студентов (Online.zakon.kz, 2024).

Профессиональная и личностная подготовка специалиста будущего интересует также российских ученых (А.В. Хуторской, В.С. Лазарев, Ю.Г. Татур, А.О. Карпов и др.). Согласно А.О. Карпову, успешная подготовка специалистов, в том числе научных кадров, во многом зависит от возможностей их раннего вовлечения в исследовательскую деятельность (Карпов, 2013).

Одним из способов развития образовательного потенциала учеников и студентов А.В. Хуторской видит применение методики эвристического обучения, нацеленной на самореализацию обучающихся, на создание образовательного продукта, который представляет ценность также и для окружающего социума (Хуторской, 2023). Схожую мысль мы находим у Л. Хубера, который подчеркивает в своей работе значимость результатов исследования студентов для третьих лиц (Huber et al., 2009).

Результатом исследовательской деятельности студентов, по И.А. Зимней, является формирование исследовательской компетентности, в структуру которой входят навыки, связанные с научной работой, основополагающие когнитивные действия и личностные качества (Зимняя, 2010). Следует отметить, что содержание и структура исследовательской компетентности в научной литературе трактуются по-разному. Это связано с многоаспектным характером понятия и различиями в научных подходах. Некоторые исследователи рассматривают научно-исследовательскую компетенцию

с позиции этапов исследования (Л.Г. Хисамиева, Л. Хубер, Й. Вильдт), другие по видам научно-исследовательской деятельности (А.В. Пеша, С.Ю. Патутина, О.В. Лопатина, Ч. Сюань, И.В. Щеглова). Несмотря на то, что подходы к рассмотрению структуры педагогической исследовательской деятельности отличаются, учёные сходятся во мнении, что исследовательская компетентность - понятие многокомпонентное и не статичное; она включает в себя знание процесса исследования, навыки критического анализа и интерпретации информации, определения проблемы исследования, выбора методов исследования, владение цифровыми инструментами для проведения исследования, опыт участия в проектной или исследовательской деятельности. Помимо этого, она подразумевает также наличие личностного отношения к выполняемой деятельности и наличие минимального опыта. Важную роль в её формировании играет научно-исследовательская работа студента (НИРС).

Закон о науке и технологической политике РК от 2024 г. трактует НИР как деятельность, связанную с научным поиском, проведением исследований, экспериментов для углубления имеющихся и освоения новых знаний, проверки научных гипотез, выявления закономерностей развития природы и общества, научного обобщения (Adilet.zan.kz, 2024). Формирование у студентов данных умений и навыков требует четкого определения конкретных исследовательских действий, которые должны уметь выполнять студенты по окончанию каждого курса обучения (Зимняя, 2010). Данная работа должна вестись последовательно на протяжении всего периода обучения в вузе.

В связи с этим отдельный интерес представляет работа американских учёных Дж. Уиллисона и К. О'Ригана, которые создали в 2006 году модель вовлеченного обучения и преподавания с целью систематического формирования у студентов компетенций, необходимых для проведения научных исследований (Willison et al., 2006). Данная модель объединяет три направления развития навыков: исследовательских, рабочих и цифровых и представляет своего рода дорожную карту действий преподавателя и студента на каждом этапе обучения. В основе их модели лежит таксономия Блума, которая направлена на систематизацию подходов к обучению. Ученые представили шесть областей компетенций, соотнесённых с этапами исследовательского процесса: определение проблемного вопроса, поиск и сбор данных, оценка и рефлексия, организация и управление, анализ и синтез, коммуникация и применение знаний к различным контекстам, а также определили пять уровней возрастающей автономии студентов и их способности участвовать в исследовательском процессе.

В настоящее время ведущие университеты мира практикуют в образовательном процессе различную терминологию относительно научно-ориентированного обучения, например: исследовательское обучение (Forschendes Lernen), научно-ориентированное обучение (Research-oriented study/ ROS), обучение, проводимое через исследования (Research-based Learning / RBL), обучение с исследовательским наставничеством (Research-tutored Learning) и др.

Английские ученые М. Хили и А. Дженкинс считают предпочтительным обучение, проводимое через исследования (RBL), при котором «студенты не просто воспринимают факты и знания, а рассматривают их как комплекс проблем, которые нужно решить, и поэтому они всегда находятся в режиме исследований» (Healey et al., 2009).

Схожая модель обучения (Challenge-Based Reflective Learning – CBRL) – обучение через вызовы с рефлексивным подходом – разработанная американскими учеными С. Сон, Д. Томас и Т. Рикакис (2024), также ориентирована на проблемы/ вызовы, которые нужно успешно преодолеть. Данная модель интегрирует междисциплинарные и трансдисциплинарные курсы с рефлексивной практикой и нацелена на формирование у будущих специалистов нового типа экспертности – выходящего за рамки одной дисциплины. За счет междисциплинарности студенты учатся решать комплексные задачи в любых контекстах. Рефлексия же здесь играет важную роль в осмыслении опыта, формировании исследовательского мышления и генерации нового знания.

В Германии, например, во многих университетах внедрено так называемое исследовательское обучение. Известный немецкий ученый-новатор Л. Хубер определяет исследовательское обучение как процесс исследовательской деятельности, в ходе которого студенты, индивидуально или в группах, проходят весь цикл исследования, активно участвуя и осуществляя рефлексию полученного опыта. Таким образом студент проходит все этапы исследования, начиная от постановки проблемного вопроса и гипотезы, к выбору и применению методов, заканчивая проверкой и представлением результатов. Данная деятельность требует от студента оценки, рефлексии и всё более компетентных действий, приводя в конечном итоге к формированию у него исследовательской компетентности (Huber, 2020).

Обучение, ориентированное на развитие компетентности, не ограничивается заучиванием определенных фактов, знаний, а нацелено в большей мере на самообразовательную деятельность. Студенты, контактируя самостоятельно с новой информацией, проживают её внутренне и тем самым открывают для себя новые факты, находят неожиданные решения, новые идеи. Такой качественный «скачок» в мышлении необходим для исследовательского подхода в обучении (Карпов, 2013). С этой точки зрения нам представляется целесообразным использовать в учебном процессе такие активные технологии обучения, как проблемное обучение, проектно-ориентированное обучение, перевернутый класс (flipped classroom), метод дизайн-мышления, метод «строительные леса» (scaffolding), кейс-технологии, а также методы научного познания (опрос, наблюдение, анализ и др.).

При этом немаловажным педагогическим условием является создание безопасной среды обучения, при которой студенты не будут испытывать страха делать ошибки и высказывать нестандартные идеи. Ошибки должны признаваться не как признак неудачи, а как часть процесса обучения и научного поиска (Ukley, 2021).

Материалы и методы

Компетентность в исследовательской деятельности возможна только при потребности студентов в личностном развитии (Набиева, 1999), у студентов должны присутствовать желание самосовершенствования, интерес и стремление к проведению исследований. Студенты с более высокой внутренней мотивацией лучше осваивают и понимают материал, даже без четких пошаговых инструкций. Они готовы переносить свои знания и навыки в другой контекст и успешно их там применять (Belenky et al., 2012).

К факторам, влияющим на эффективное участие в НИРС, Л.Ф. Авдеева относит положительную мотивацию студента к участию в этой деятельности, а также творческий подход и педагогическое мастерство преподавателей-наставников (Авдеева, 1984). Однако, как показало исследование немецких ученых А. Пасеки, Й.-Х. Хинцке и др., интерес студентов к НИР, участвующих в исследовательских мастерских, может снижаться, несмотря на рост самооценки их исследовательских компетенций. Это вывод подтверждают и результаты эксперимента К. Вульф, Я. Тим и К. Гесс (2020), в котором было зафиксировано снижение мотивации студентов как в экспериментальной, так и в контрольной группах, несмотря на рост когнитивной исследовательской компетенции. Возможными причинами снижения интереса являются сложности и неопределенность, возникающие в процессе работы. Исследовательское обучение является трудоемким и времязатратным процессом, что зачастую приводит студентов к стрессу. Кроме того, студенты зачастую не видят практической пользы исследований для своей будущей профессиональной деятельности (Paseka et al., 2022).

В связи с этим представляется интересным узнать, испытывают ли студенты ОП «Иностранный язык: два иностранных языка» КУ им. Ш. Уалиханова интерес к научно-исследовательской деятельности, и что их мотивирует выполнять НИР, какие факторы побуждают студентов участвовать в НИР, с какими трудности они при этом сталкиваются и видят ли они пользу от ее выполнения.

Для получения данных использовался метод опроса - анкетирование при помощи онлайн-сервиса Google forms. В анкетировании приняли участие 108 студентов 1-4 курсов ОП «Иностранный язык: два иностранных языка».

Перед началом исследования участники получили полную информацию о цели, методах, возможных рисках и преимуществах участия и подписали форму информированного согласия, подтверждая своё добровольное участие.

Анкета состояла из 12 вопросов: как бинарных, так и вопросов со множественным выбором. Для выявления значимости связи между факторами и участием студентов в научно-исследовательской работе была проведена статистическая обработка результатов с помощью критерия Хи-квадрат Пирсона. Для оценки силы связи применялся коэффициент Cramer's V. В качестве зависимой переменной рассматривалось участие в НИРС, а в качестве предикторов - наличие исследовательского опыта, наличие научного руководителя, осознание пользы НИРС, интерес к научным исследованиям, а также представления студентов о значимости исследовательских умений в педагогической профессии.

Результаты и обсуждение

Результаты анкетирования показали, что 65% респондентов заинтересованы в научно-исследовательской деятельности (рис. 1), тогда как одну треть обучающихся (35%) данная сфера не привлекает. Причинами могут быть сложность выполнения НИР, нехватка времени, отсутствие опыта, наставника, положительного примера и др. Анализ динамики интереса к НИРС по курсам обучения выявил его постепенное снижение. Если на 2 курсе около 80% студентов проявляют интерес к НИР, то на 3 курсе эта цифра составляет чуть больше 60 %, а на 4 курсе – уже 40 %.

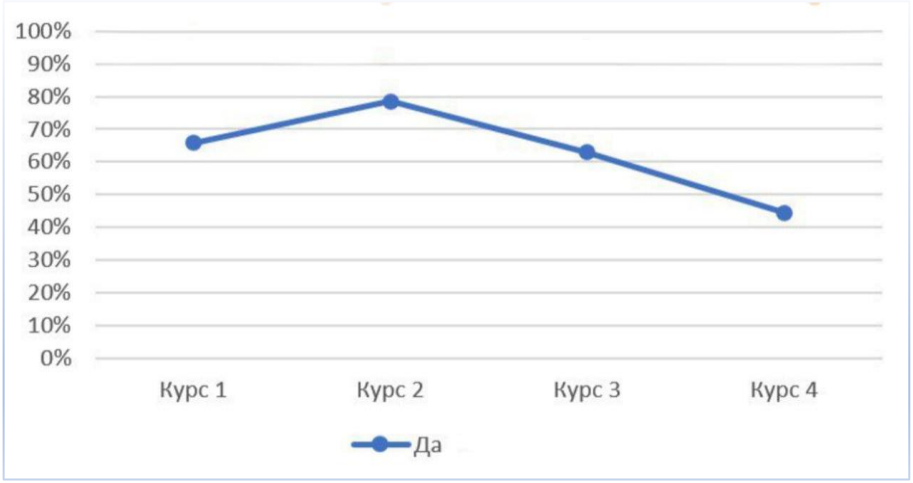


Рисунок 1. Интерес студентов к НИР

Кроме того, выяснилось, что студенты 2 и 3 курсов в наибольшей степени (80% и 73%) охвачены научно-исследовательской работой (рис. 2). На наш взгляд, это обусловлено объективной причиной: внедрение научно-ориентированного обучения началось в 2022 г., и в первую очередь оно коснулось студентов, которые в настоящее время обучаются на 3 курсе.

При этом 57% студентов имеют опыт реализации научного проекта как в школе, так и в научном кружке в вузе.

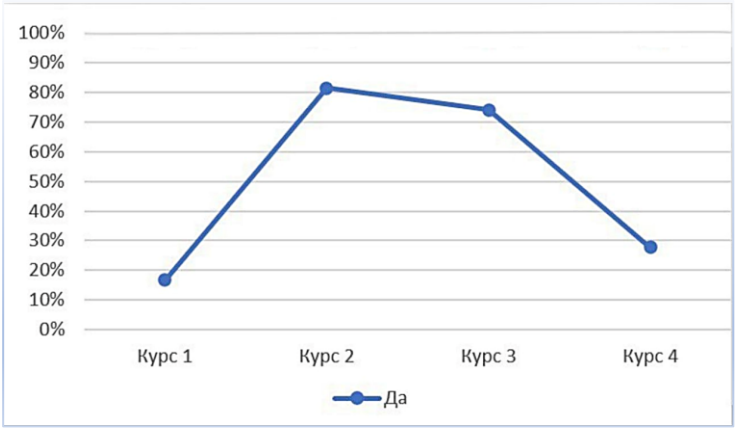


Рисунок 2. Участие студентов в НИР

Что касается пользы от научно-исследовательской работы, то больше половины студентов (53%) видят в ней ценность для себя и своей будущей практической деятельности (рис. 3); 43% участников затруднились ответить на данный вопрос; лишь 4 % студентов не видят в ней целесообразности.

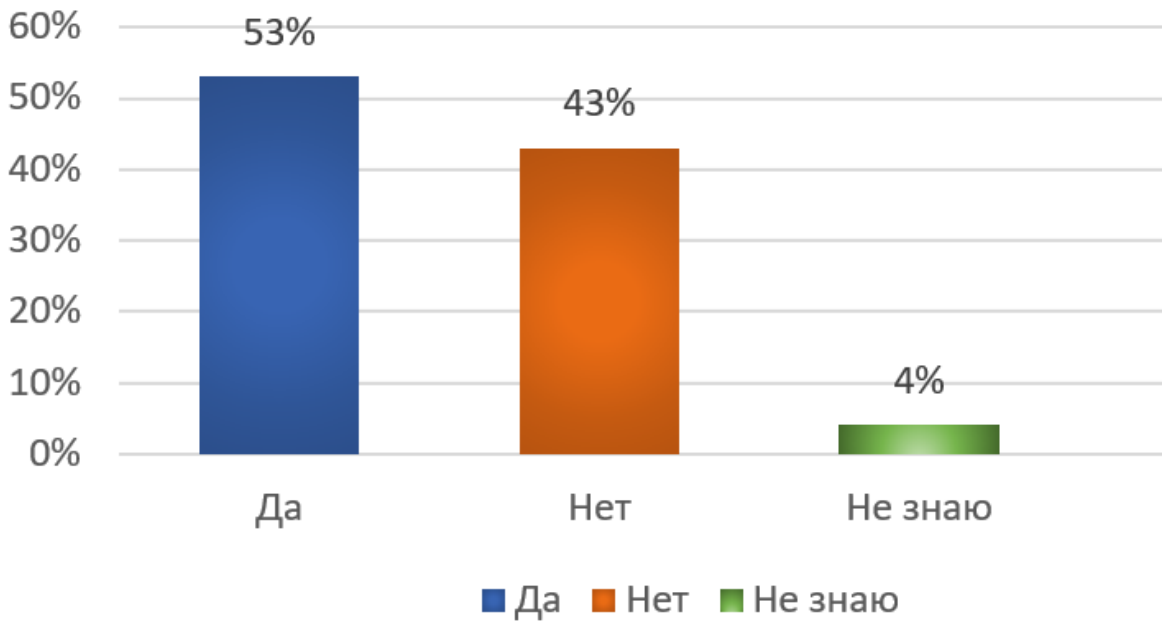


Рисунок 3. Польза от научно-исследовательской работы

К трудностям, с которыми сталкиваются студенты в образовательном процессе, были отнесены:

– работа с информацией;
– критическая интерпретация данных;
– систематизация теоретического материала;
– оформление текста научной работы;
– выбор направления исследования.

При множественном выборе ответов относительно трудностей студентам предоставлялась возможность выразить свое мнение. Ею воспользовался лишь один студент, который считает, что вуз должен предлагать студентам выбор между исследовательской работой и обычным традиционным учебным процессом. Это связано с тем, что, помимо обычной учёбы, студентов загружают проектной деятельностью, причём по нескольким дисциплинам сразу. В результате невозможно в полной мере сконцентрироваться на одном исследовании.

Положительным фактором, мотивирующим студентов к научно-исследовательской работе, они считают интерес к теме исследования (79%). Далее, по убывающей, студенты отметили экзаменационную оценку (43%), обучение в магистратуре/ докторантуре (35%), рекомендации преподавателей (33%), карьерные перспективы (31%) и денежное поощрение (29%) (рис. 4).

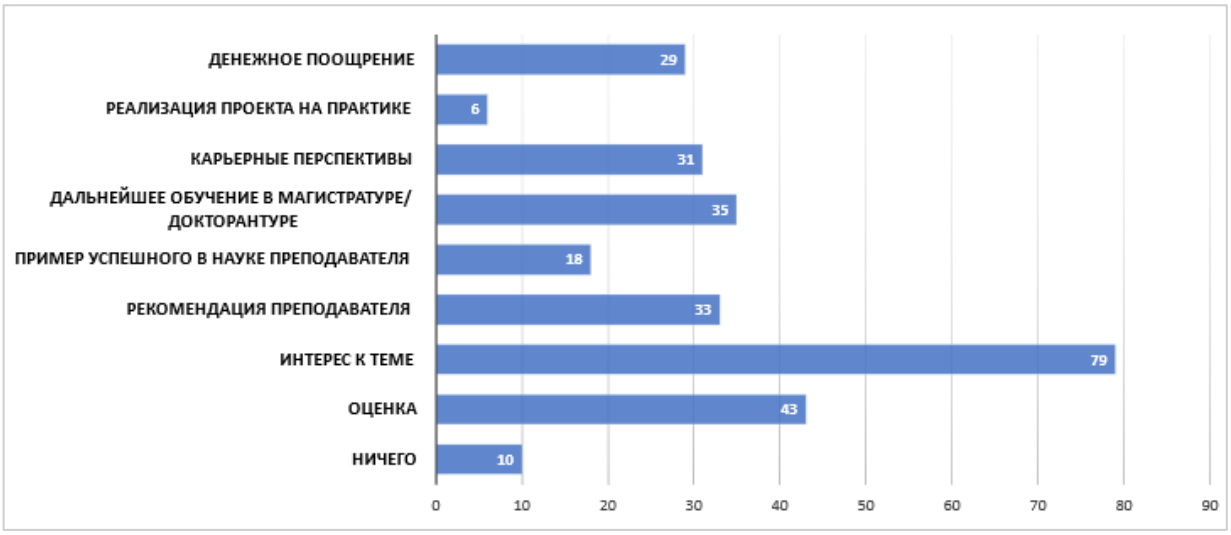


Рисунок 4. Факторы, мотивирующие студентов к НИР

Ещё одним важным внешним фактором, мотивирующим студентов к научно-исследовательской работе и создающим поддерживающую среду, в которой студенты чувствуют себя комфортно, является наличие наставника-научного руководителя, и эту роль может выполнять один из преподавателей. Опрос студентов показал, что чуть больше половины из них (53%) имеют такого наставника (рис. 5). Доказано, что наставничество улучшает навыки поиска информации, способствует развитию исследовательской компетенции у студентов, что позволяет им достигать высоких результатов (Cutillas et al., 2023).

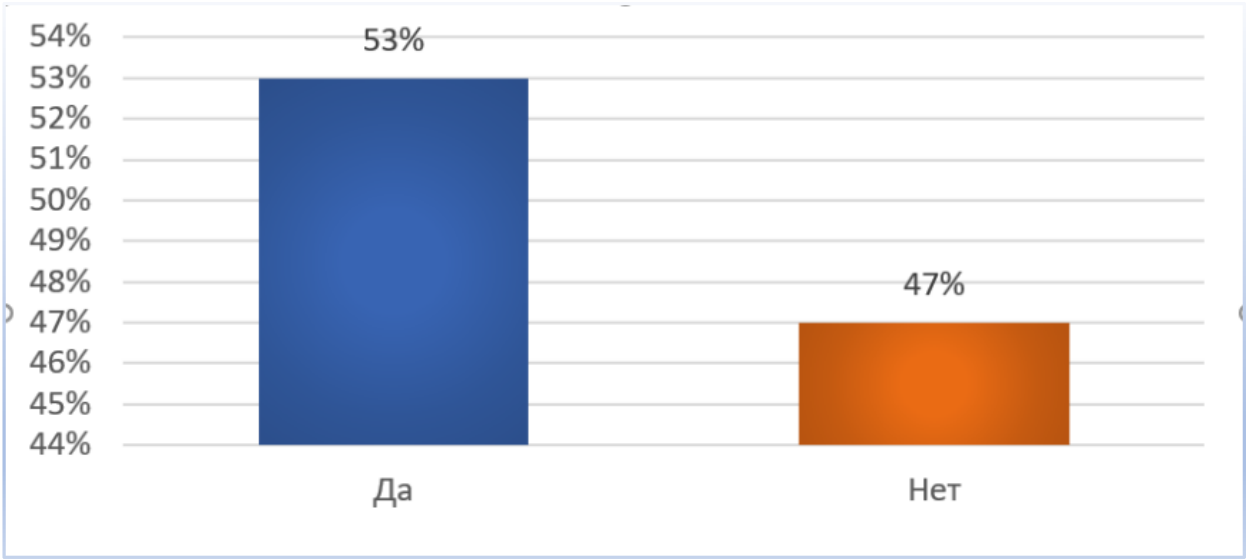


Рисунок 5. Наличие наставника в НИРС

На вопрос о том, считают ли студенты исследовательские умения и навыки неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности учителя, большинство студентов (75%) ответило положительно (рис. 6).

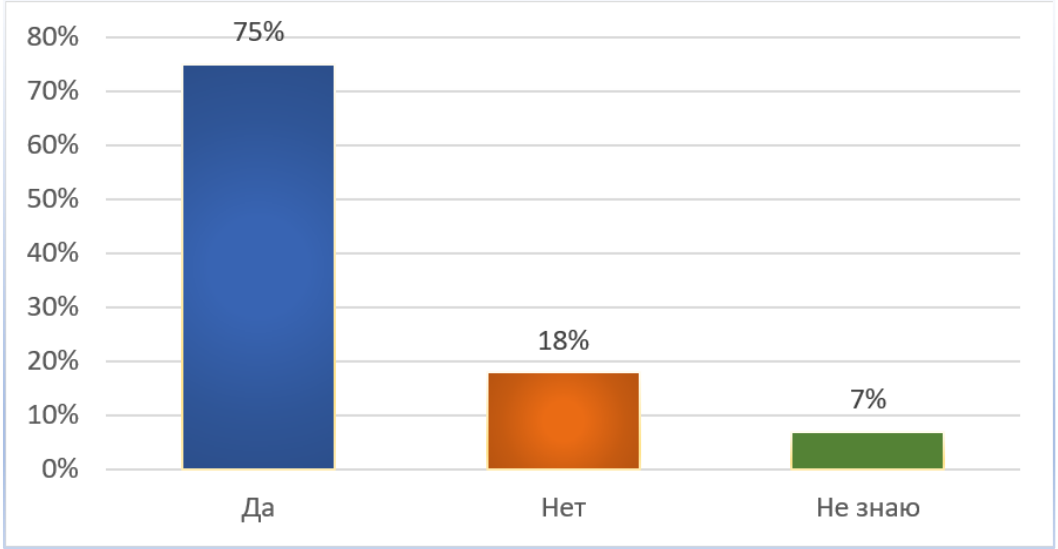


Рисунок 6. Значимость НИР в профессиональной деятельности учителя

Это может быть связано с тем, что, начиная с 1 курса, студенты проходят разные виды педагогических практик (учебную, учебную ознакомительную, непрерывную педагогическую, педагогическую, производственную) и осознают значимость НИР в решении отдельных профессиональных задач.

Для выявления значимости связи между участием студентов в НИР и вышеназванными факторами был использован критерий χ^2 Пирсона. Результаты показали, что наличие наставника ($\chi^2(1, N=108)=25.231$, $p < .001$), предыдущий опыт ($\chi^2(1, N =108) = 20.298$, $p < .001$) и осознание практической пользы ($\chi^2(1, N =108) =20.298$, $p < .001$) статистически значимо связаны с участием студентов в НИР. Эти переменные демонстрируют среднюю силу связи (Cramér's V = 0.434–0.483).

Однако такие факторы, как интерес к НИР ($\chi^2(1, N =108) =2.162$, $p = .141$) и осознание её значимости в профессии ($\chi^2(1, N =108) =1.000$, $p = .317$) не показали статистически значимой связи с участием студентов в данном процессе.

В процессе анализа было решено проверить, различаются ли научные достижения студентов в зависимости от их интереса к НИР. Для проверки различий был проведен Welch T-test, так как данные не соответствуют нормальному распределению и имеют неравные дисперсии. Результаты показали, что студенты, проявляющие интерес к НИР, имеют значимо более высокие научные достижения ($t(105.010) = 2.634$, $p = .010$) по сравнению с незаинтересованными в НИР студентами.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить значимые факторы, связанные с вовлеченностью студентов ОП «Иностранный язык: два иностранных языка» в научно-исследовательскую работу:

– предыдущий опыт участия в научной работе;

– наличие преподавателя-наставника;

– осознание студентами пользы НИР для личностного и профессионального развития.

Результаты анализа позволяют сделать следующие выводы:

1. Интерес к научно-исследовательской работе проявляют 55% студентов 1 курса, однако доля участвующих первокурсников в НИР составляет лишь 14 %. Это свидетельствует о том, что интерес к НИР сам по себе не гарантирует вовлеченности студентов в научную работу. В то же время статистический анализ показал, что студенты, проявляющие интерес, достигают более высоких результатов в НИР. Следовательно, мотивацию и интерес студентов к научной деятельности необходимо своевременно направлять на исполнение соответствующих их уровню научных проектов.

2. Студенты старших курсов более активно участвуют в научно-исследовательской деятельности (60%), чем первокурсники (14%). Это может быть обусловлено тем, что старшекурсники зачастую имеют научный задел, тогда как студенты первых курсов находятся в процессе адаптации.

3. Больше половины студентов (53%) осознают пользу применения научно-исследовательских навыков в своей будущей педагогической деятельности.

4. Интерес к теме исследования является главным стимулом, побуждающим студентов быть активными в НИР.

Таким образом, анализ выявил необходимость создания условий для получения исследовательского опыта на ранних этапах обучения и обеспечения поддержки студентов через систему наставничества. На основании полученных результатов, авторы разработали следующие рекомендации:

1. Организовать учебный процесс таким образом, чтобы привлечь студентов 1 курса к НИР не только через научно-ориентированное обучение, но и через вовлечение студентов в специально организованные мероприятия. Например, в рамках предметно-ориентированной недели организовать несколько занятий для первокурсников, где преподаватели и докторанты представят научные кружки кафедры, свои текущие исследования и исследовательские проекты университета. Это позволит студентам ознакомиться со структурой научной деятельности кафедры и вуза, а также с основными направлениями исследований, в которых они могут принять участие.

2. Организовать на постоянной основе научное мероприятие (например, студенческий форум), где награждают и материально поощряют студентов, активно занимающихся научной-исследовательской работой. Так студенты увидят перспективы достижения высоких результатов и возможности своего развития. Знание о поощрении за определенный вид деятельности является мотивирующим (Зорина, 2016).

3. Сделать научно-ориентированное обучение и научно-исследовательскую работу более прикладными с тем, чтобы студенты понимали, для чего нужны исследовательские навыки в профессии учителя и умели применять их на практике. Для этого на начальных

курсах можно использовать метод репликации педагогических исследований. В качестве обучающего материала предлагается использовать конкретный исследовательский проект и шаг за шагом повторять дизайн исследования и эксперимент. Это позволит приобрести студентам ценный опыт в исследовательской деятельности и станет стимулом для продолжения образования в магистратуре.

4. Регламентировать функции преподавателей - научных руководителей и наставников. Как отмечает российский ученый, д.пед.н. Ю.Г. Татур (2006), роль преподавателя сегодня меняется, смещаясь в сторону создания условий для творческой деятельности студентов, для развития у них автономности и навыков самостоятельного поиска истины. На наш взгляд, наряду с этим изменяются как роль, так и функции преподавателя-научного руководителя. Он должен уметь интегрировать исследовательские методы обучения в учебный процесс, организовать процесс исследования, а также воодушевлять студентов на научную работу, поддерживая их мотивацию и эмоциональный настрой.

5. Включить в диплом бакалавра GPA за научно-исследовательскую работу, который бы учитывался при поступлении в магистратуру и давал бы определенные преимущества при получении категории «педагог-исследователь». При этом данный показатель можно было бы рассматривать в качестве микроквалификации, подтверждающей исследовательские компетенции выпускника.

Источники финансирования:

Данная статья выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан в рамках грантового финансирования научного проекта ИРН AP26197733 «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.

Вклад авторов:

При написании данной статьи вклад авторов распределяется между ними в соответствии со следующими критериями:

Е.В. Жумагулова – значительный вклад в концепцию работы, ответственность за все аспекты работы, написание текста статьи, работа с представлением результатов;

Л.С. Байманова – разработка и дизайн анкетирования, надлежащее рассмотрение и решение вопросов, связанных с достоверностью данных и целостностью всех частей статьи, обсуждение результатов исследования;

Список литературы

Авдеева, Л.Ф. (1984). Психолого-педагогические факторы успешности научно-исследовательской работы студентов: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Ленинград.

Зимняя, И.А. (2010). Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Москва.

Зорина, А.А., Чекрыжова, Ю.С. (2016). Основные факторы, влияющие на учебную мотивацию. Гуманитарный вестник, (11). http://dx.doi.org/10.18698/2306-8477-2016-11-399

Карпов, А.О. (2013). Социокогнитивные основы и модель исследовательского обучения. Психология. Журнал Высшей Школы Экономики, 10(1), с.119-134.

Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан (2024). Приказ МНВО РК от 4 января 2024 года № 2 «Об утверждении Методических рекомендаций по внедрению интегрального, в том числе социального GPA обучающихся организаций высшего и послевузовского образования». Online.zakon.kz. Доступно по адресу: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32311724 (дата обращения: 16 февраля 2024 г.).

Министерство просвещения Республики Казахстан. (2022). Приказ и.о. Министра просвещения РК от 15 декабря 2022 года № 500 «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог»». Доступно по адресу: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149 (дата обращения: 15 декабря 2024 г.).

Министерство юстиции Республики Казахстан. (2024). О науке и технологической политике: Закон Республики Казахстан от 1 июля 2024 года № 103-VIII ЗРК. Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан «Әділет». Доступно по ссылке: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2400000103 (Дата обращения: 20 марта 2025 г.).

Набиева, Е.В. (1999). Формирование исследовательской компетентности студентов педагогического университета через систему спецкурсов по единой проблеме: Дисс. канд. пед. наук. Иркутск: Иркутский государственный лингвистический университет.

Татур, Ю.Г. (2006). Высшее образование: методология и опыт проектирования. Москва: Логос, 252 с.

Хуторской, А.В. (2023). Эйдос-педагогика. Образование как самореализация. Москва: Институт образования человека, Центр дистанционного образования «Эйдос».

Belenky, D.M. and Nokes-Malach, T.J. (2012). 'Motivation and transfer: The role of mastery-approach goals in preparation for future learning', Journal of the Learning Sciences, 21(3), pp. 399–432. https://doi.org/10.1080/10508406.2011.651232

Cutillas, A., Benolirao, E., Camasura, J., Golbin, R., Jr., Yamagishi, K. and Ocampo, L. (2023). 'Does Mentoring Directly Improve Students' Research Skills? Examining the Role of Information Literacy and Competency Development', Education Sciences. https://doi.org/10.3390/educsci13070694

Healey, M. and Jenkins, A. (2009). Developing undergraduate research and inquiry. The Higher Education Academy. Доступно по адресу: https://www.researchgate.net/publication/256208546_Developing_Undergraduate_Research_and_Inquiry (дата обращения: 19 января 2025 г.).

Huber, L. (2020). 'Curriculare Verankerung des Forschungsnahen Lernens', in Forschendes Lernen: Theorie, Empirie, Praxis. Springer VS, pp. 3–21.

Huber, L., Hellmer, J., Schneider, F. (2009). 'Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen', in Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Vol. 10. Bielefeld: UVW.

Paseka, A., Hinzke, J.-H., Feld, I. and Krammer, G. (2022). 'Forschendes Lernen in dem universitären Lehrer*innenbildung. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittstudie zur Förderung von Forschungskompetenz und Forschungsinteresse in Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg', Zeitschrift für Bildungsforschung, 12, pp. 81–108. https://doi.org/10.1007/s35834-022-00337-7

Sung, S., Thomas, D. & Rikakis T. (2024). 'Enacting Transdisciplinary Values for a Postdigital World: The Challenge-Based Reflective Learning (CBRL) Framework', Postdigit Sci Educ. https://doi.org/10.1007/s42438-024-00485-1

Ukley, N. (2021). 'Professionalisierung im Kontext forschenden Lernens: Eine explorative Untersuchung zu Gelingensbedingungen und Wirkungsebenen', Bielefeld: wbv Media. https://doi.org/10.3278/6004795w

Willison, J. and O'Regan, K. (2006). Research skill development framework. Доступно по адресу: http://www.adelaide.edu.au/rsd/framework/rsd-framework.pdf (дата обращения: 11 февраль 2025 г.)

Wulf, C., Thiem, J., Gess, C. (2020). 'Motivationale Faktoren im Wirkungskontext von Forschendem Lernen' In: Wulf, C., Haberstroh, S., Petersen, M. (eds) Forschendes Lernen. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7_10

Е.В. Жумагулова*[1], Л.С. Байманова[2]

[1,2]Шоқан Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау, Қазақстан

Студенттердің ғылыми-зерттеу үдерісіне қатысуына сыртқы және ішкі факторлардың әсері

Аңдатпа. Қазіргі заманғы жоғары білім берудің басты міндеттерінің бірі – студенттердің зерттеу дағдылары мен қабілеттерін қалыптастыру. Болашақ мұғалім зерттеу дағдыларына ие болуы, сыни және аналитикалық ойлау қабілетін көрсетуі, оқушылардың зерттеу құзыреттілігін дамытуға жағдай жасауы, сондай-ақ оқу үдерісіндегі проблеманы анықтап, оны ғылыми таным әдістері арқылы шеше білуі керек. Осы дағдыларды дамыту үшін студенттердің ғылыми – зерттеу үдерісіне барынша белсенді қатысуына ықпал ететін факторларды ескере отырып, зерттеу тәсілін қолдануға негізделген оқыту жүйесін ұйымдастыру қажет. Осы мақалада авторлар студенттердің зерттеу құзыреттілігін қалыптастыруға ықпал ететін ең маңызды факторларды анықтауға тырысады. Оларға тәлімгерлік, ғылыми тәжірибенің болуы, ғылыми қызметтің маңыздылығын түсіну, болашақ кәсіби қызмет үшін оның практикалық пайдасын ұғыну, сондай-ақ зерттеуге деген жеке қызығушылық жатады. Сауалнама нәтижелері студенттердің ғылыми-зерттеу жұмысына қызығушылығы болғанымен, әртүрлі субъективті және объективті жағдайларға байланысты оған жиі қатыспайтынын көрсетті. Бұл жоғары оқу орындарында ғылыми жұмысты ұйымдастыру барысында, әсіресе студенттердің зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру процесінде, жоғарыда аталған сипаттамаларды ескеру қажеттігіне негіз береді. Осы мәселені зерттеу мақсатында зерттеу тақырыбы бойынша отандық және шетелдік психологиялық-педагогикалық әдебиеттерге шолу жасалып, сондай-ақ эмпирикалық (сауалнама жүргізу) және статистикалық талдау әдістері (χ^2 Пирсон критерийі, Cramér's V) қолданылды. Алынған нәтижелердің негізінде авторлар студенттерді ғылыми-зерттеу жұмысына тарту бойынша бірқатар ұсынымдар әзірледі. Бұл ұсынымдар арнайы ұйымдастырылған іс-шаралар, студенттерге арналған материалдық ынталандыру жүйесі, сондай-ақ қолданбалы оқытуды енгізу арқылы жүзеге асырылады.

Түйін сөздер: зерттеушілік құзыреттілік, қалыптастыру, студенттер, ғылыми-зерттеу жұмысы, зерттеушілік оқыту, факторлар.

Ye.V. Zhumagulova*[1], L.S. Baimanova[2]
[1,2]Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov, Kokshetau, Kazakhstan

The influence of external and internal factors on students' involvement in the scientific research process

Abstract. The formation of research skills among students is one of the main tasks of modern higher education. A future teacher must possess research skills, demonstrate critical and analytical thinking, facilitate the development of students' research competence, and be able to identify a problem in the learning process and solve it using scientific methods. To develop these skills, it is necessary to organize training that requires the use of a research approach, taking into account factors that will maximize the students' involvement in an active scientific research process. In this article, the authors attempt to identify the most significant factors contributing to the development of students' research competence, such as mentorship, the presence of prior research experience, awareness of the importance of scientific activity, understanding its practical relevance for future professional work, as well as personal research interest. The survey results showed that, despite the existing interest in scientific research work, students often do not participate in it due to various subjective and objective circumstances. This gives reason to believe that when organizing scientific work at the university, namely in the process of forming students' research competence, it is necessary to take into account the above-mentioned characteristics. To study this problem, a review of domestic and foreign psychological and pedagogical literature on the research topic was done, as well as empirical (survey) and statistical methods of analysis (Pearson's $\chi 2$ test, Cramer's V) were used. Based on the results obtained, the authors developed recommendations for engaging students in research activities through specially organized events, a system of financial incentives for students, and the implementation of practice-oriented learning.

Keywords: research competence, formation, students, scientific-research work, research training, factors.

References

Avdeeva, L.F. (1984). Psikhologo-pedagogicheskie faktory uspeshnosti nauchno-issledovatelskoi raboty studentov: avtoreferat dissertatsii na soiskanie uchenoi stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk [Psychological and pedagogical factors of students' research work success: Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Leningrad. (in Russian).

Zimnyaya, I.A. (2010). Issledovatelskaya deyatelnost studentov v vuze kak obekt proektirovaniya v kompetentnostno-orientirovannoi OOP VPO [Research activity of university students as an object of design in a competence-oriented basic educational program of higher professional education]. Issledovatelskii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, Moscow. (in Russian).

Zorina, A.A., Chekryzhova, Yu.S. (2016). Primary factors affecting educational motivation. Humanities Bulletin, (11). http://dx.doi.org/10.18698/2306-8477-2016-11-399. (in Russian).

Karpov, A.O. (2013). Sotsiokognitivnye osnovy i model issledovatelskogo obucheniya [Sociocognitive foundations and model of research-based learning]. Psikhologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly Ekonomiki, 10(1), pp. 119–134. (in Russian).

Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Respubliki Kazakhstan (2024). Prikaz MNVO RK ot 4 yanvarya 2024 goda № 2 "Ob utverzhdenii Metodicheskikh rekomendatsii po vnedreniyu integralnogo, v tom chisle sotsialnogo GPA obuchayushchikhsya organizatsii vysshego i poslevuzovskogo obrazovaniya"

[Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan dated January 4, 2024 No. 2 "On approval of Methodological recommendations for the implementation of the integral, including social, GPA of students of higher and postgraduate education institutions"] [online]. Available at: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32311724 (accessed: 16 February 2024). (in Russian).

Ministerstvo prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan (2022). Prikaz i.o. Ministra prosveshcheniya RK ot 15 dekabrya 2022 goda № 500 "Ob utverzhdenii professionalnogo standarta 'Pedagog'" [Order of the Acting Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated December 15, 2022 No. 500 "On approval of the professional standard 'Teacher'"] [online]. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149 (accessed: 15 December 2024). (in Russian).

Ministerstvo yustitsii Respubliki Kazakhstan (2024). O nauke i tekhnologicheskoi politike: Zakon Respubliki Kazakhstan ot 1 iyulya 2024 goda № 103-VIII ZRK [On science and technological policy: Law of the Republic of Kazakhstan dated July 1, 2024 No. 103-VIII ZRK] [online]. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2400000103 (accessed: 20 March 2025). (in Russian).

Nabieva, E.V. (1999). Formirovanie issledovatelskoi kompetentnosti studentov pedagogicheskogo universiteta cherez sistemu spetskursov po edinoi probleme: Diss. kand. ped. nauk [Formation of research competence of pedagogical university students through a system of special courses on a common problem: Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Irkutsk: Irkutsk State Linguistic University. (in Russian).

Tatur, Yu.G. (2006). Vysshee obrazovanie: metodologiya i opyt proektirovaniya [Higher education: methodology and design experience]. Moscow: Logos, 252 p. (in Russian).

Khutorskoy, A.V. (2023). Eidos-pedagogika. Obrazovanie kak samorealizatsiya [Eidos-pedagogy. Education as self-realization]. Moscow: Institute of Human Education, Eidos Distance Education Center. (in Russian).

Belenky, D.M. and Nokes-Malach, T.J. (2012). 'Motivation and transfer: The role of mastery-approach goals in preparation for future learning', Journal of the Learning Sciences, 21(3), pp. 399–432. https://doi.org/10.1080/10508406.2011.651232

Cutillas, A., Benolirao, E., Camasura, J., Golbin, R., Jr., Yamagishi, K. and Ocampo, L. (2023). 'Does Mentoring Directly Improve Students' Research Skills? Examining the Role of Information Literacy and Competency Development', Education Sciences. https://doi.org/10.3390/educsci13070694

Healey, M. and Jenkins, A. (2009). Developing undergraduate research and inquiry. The Higher Education Academy. Available at: https://www.researchgate.net/publication/256208546_Developing_Undergraduate_Research_and_Inquiry (accessed: 19 January 2025).

Huber, L. (2020). 'Curriculare Verankerung des Forschungsnahen Lernens', in Forschendes Lernen: Theorie, Empirie, Praxis. Springer VS, pp. 3–21.

Huber, L., Hellmer, J., Schneider, F. (2009). 'Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen', in Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Vol. 10. Bielefeld: UVW.

Paseka, A., Hinzke, J.-H., Feld, I. and Krammer, G. (2022). 'Forschendes Lernen in dem universitären Lehrer*innenbildung. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittstudie zur Förderung von Forschungskompetenz und Forschungsinteresse in Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg', Zeitschrift für Bildungsforschung, 12, pp. 81–108. https://doi.org/10.1007/s35834-022-00337-7

Sung, S., Thomas, D. & Rikakis T. (2024). 'Enacting Transdisciplinary Values for a Postdigital World: The Challenge-Based Reflective Learning (CBRL) Framework', Postdigit Sci Educ. https://doi.org/10.1007/s42438-024-00485-1

Ukley, N. (2021). 'Professionalisierung im Kontext forschenden Lernens: Eine explorative Untersuchung zu Gelingensbedingungen und Wirkungsebenen', Bielefeld: wbv Media. https://doi.org/10.3278/6004795w

Willison, J. and O'Regan, K. (2006). Research skill development framework. Available at: http://www.adelaide.edu.au/rsd/framework/rsd-framework.pdf (accessed: 11 February 2025)

Wulf, C., Thiem, J., Gess, C. (2020). 'Motivationale Faktoren im Wirkungskontext von Forschendem Lernen' In: Wulf, C., Haberstroh, S., Petersen, M. (eds) Forschendes Lernen. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7_10

Сведения об авторах:

Жумагулова Е.В. **–** автор для корреспонденции, докторант 1-го года обучения ОП «Иностранный язык: два иностранных языка», НАО «Кокшетауский университет им Ш. Уалиханова», ул.Абая, 76, Кокшетау, Казахстан.

Байманова Л.С. **–** кандидат филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и литературы, НАО «Кокшетауский университет им Ш. Уалиханова», ул.Абая, 76, Кокшетау, Казахстан.

Авторлар туралы мәліметтер:

Жумагулова Е.В. **–** хат-хабар авторы, «Шет тілі: екі шет тілі» білім беру бағдарламасының 1-курс докторанты, «Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті» КеАҚ, А.Құнанбайұлы көшесі 76, 020000, Көкшетау, Қазақстан.

Байманова Л.С. **–** филология ғылымдарының кандидаты, жалпы тіл білімі және әдебиет кафедрасының профессоры, «Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті» КеАҚ, А.Құнанбайұлы көшесі 76, 020000, Көкшетау, Қазақстан.

Information about the authors:

Zhumagulova Ye.V. **–** corresponding author, first-year doctoral student in the speciality: "Foreign language: two foreign languages", NJSC "Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov", 76 Abay st., 020000, Kokshetau, Kazakhstan

Baimanova L.S. **–** Candidate of Philological Sciences, Professor, General Linguistics and Literature Department, NJSC "Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov", 76 Abay st., 020000, Kokshetau, Kazakhstan

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

МРНТИ 14.35.07
Научная статья

https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-279-296

Психолого-педагогическая компетенция учителя как объект педагогического измерения

Ж.С. Тасбулатова*[1], А.Х. Давлетова[2], Л. Навий[3], С.А. Мурзина[4]

[1,2]Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан
[3]Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова, Кокшетау, Казахстан
[4]Филиал Академии государственного управления при Президенте РК по Акмолинской области, Кокшетау, Казахстан

*(E-mail: *[1]tasbulatovazania1@gmail.com, [2]ainash_5@mail.ru, [3]liza281073@mail.ru, [4]saule_murzina@mail.ru)*

Аннотация. Статья рассматривает актуальную проблему педагогического измерения и оценки профессиональных компетенций будущих учителей. Основной инновационной сутью и содержанием компетентностного подхода в образовании является описание, формирование и оценка результатов образования в форме компетенций и компетентностей как основных критериев качества образования. В свете современных вызовов образовательной системы, актуальность данной проблемы состоит в необходимости качественной подготовки педагогов, обладающих психолого-педагогической компетенций. Статья начинается с обзора существующих теоретических подходов к пониманию психолого-педагогической компетентности учителя, особенностей ее проявления и значимости для эффективного обучения. Исследование использует комбинированный метод, включающий анализ основных понятий, анкетирование и самооценка студентами, будущими учителями. Авторы формулируют гипотезу о возможности педагогического измерения и оценки психолого-педагогической компетенции педагогов, основываясь на разработанной ими анкете. Полученные результаты анализируются и интерпретируются. Основной вывод статьи заключается в подтверждении возможности измерения психолого-педагогической компетенции будущих учителей. В заключение авторы делают вывод о необходимости развития и оценки психолого-педагогической компетенции будущих учителей в процессе их обучения в вузе. Они отмечают, что разработанная методика оценки компетенции может быть полезна для образовательных учреждений при проведении аттестации учителей. Полученные результаты и выводы могут быть использованы на практике для разработки программ и методик профессионального развития педагогов, направленных на развитие и укрепление их психолого-педагогической компетенции. В целом статья вносит вклад в совершенствование системы подготовки и развития педагогов с учетом их психологических потребностей и возможностей.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, психолого-педагогическая компетенция, педагогические измерения, оценка, профессиональный стандарт

Поступила: 26.05.2025; Доработана: 01.06.2025; Одобрена: 05.06.2025; Доступна онлайн: 30.06.2025

Введение

Основной сутью и содержанием компетентностного подхода в образовании является описание, формирование, измерение и оценка результатов образования в форме компетенций и компетентностей как основных критериев качества высшего образования. Психолого-педагогическая компетенция (ППК) педагога задается профессиональным стандартом и является индивидуальной характеристикой, определяющей степень соответствия данного человека требованиям профессии (Министра просвещения Республики Казахстан, 2022). Высокий уровень развития психологических компонентов деятельности позволяет достичь высоких результатов в обучении и воспитании. В состав психолого-педагогической компетенции входят профессиональные знания, умения и навыки и личностные качества, необходимые для успешного преподавания и взаимодействия с обучающимися. Педагогические измерения психолого-педагогической компетенции будущих учителей позволяет оценить качество подготовки педагогических кадров и определить их профессиональные недостатки и преимущества. Это делает данную тему актуальной.

Среди работ современных исследователей, посвященных изучению психолого-педагогической компетенции, заслуживают внимание следующие: проблемы становления психолого-педагогической компетенции молодого педагога (Ильина и Логинова, 2019); особенности развития психолого-педагогической компетенции у социальных педагогов в условиях инклюзивного образования (Байменова, Жубакова и Киясова, 2020); совершенствование психолого-педагогической компетенции учителей preservice для проведения онлайн-обучения посредствам веб-программы T.E.A.C.H. (Но и др., 2023); анализ актуальных современных педагогических компетенций и их прогнозирование в краткосрочной и дальнесрочной перспективе в характеристиках профессионализма учителя будущего (Ridei, 2021).

Проблема измерений и оценки профессиональных компетенций рассматривается современными исследователями с различных аспектов: измерение уровня психолого-педагогической компетентности преподавателей в университетах (Ezechil и Coman, 2012); моделирование автоматизированного оценивания уровня усвоения профессиональных компетенций (Елтунова, 2015); разработка модели измерения педагогической компетентности учителей (Yusof, Yaakob и Ibrahim, 2019); измерение компетентности учителей в области психологического здоровья (Großschedl, Welter и Harms, 2019); отношение слушателей курсов к оцениванию профессиональных компетенций на курсах подготовки педагогических кадров (Zhumykbayeva и др., 2021); разработка инструментов измерения педагогических знаний будущих учителей биологии (Kerry и др., 2024). В то время как вопросы становления, формирования и развития психолого-педагогической компетенции получили должное освещение в научной литературе, то вопросы оценки и измерение этой компетенции до сих пор слабо изучены.

Материалы и методы

В исследовании были использованы следующие методы:

– обзор нормативных документов, психолого-педагогической литературы и научно-методических материалов по проблеме исследования;

– теоретический и сравнительный анализ основных терминов и определений изучаемой проблемы;

– эмпирические методы, такие, как анкетирование, интервьюирование, наблюдение и самооценка;

– статистические методы, количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе экспериментальной работы.

Проблема измерения психолого-педагогической компетенции учителя требует, в первую очередь, уточнение понятийного аппарата, а именно нужно разобраться в толковании терминов «профессиональная компетенция», «психолого-педагогическая компетенция», «психолого-педагогическая компетентность». В нормативных документах образования, в частности, стандарте высшего образования термин «профессиональная компетенция» трактуется как «способность практического использования приобретенных в процессе обучения знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности» (Министра науки и высшего образования РК, 2022). В данном определении компетенция рассматривается как «способность применять на практике», в качестве структурных компонентов компетенции выделяют «профессиональные знания, умения и навыки», которые приобретены в процессе профессионального обучения. При этом акцент делается на практико-ориентированный и деятельностный характер «способностей» и профессиональных знаний, умений, навыков. Категория «способность» к деятельности хорошо изучена в психологии. Способность человека определяется как особенности, которые позволяют ему успешно овладевать тем или иным видом деятельности, совершенствоваться в них, эффективно выполнять функциональные обязанности в сложных ситуациях. Психологическими предпосылками развития способностей являются мотивы и эмоциональные и волевые свойства личности.

Профессиональная компетенция - это многомерное, надпредметное образование, состоящее из свойств личности, знаний, умений, навыков, опыта деятельности и профессионального поведения. Компетенции как интегральные качества личности отражают ее способность универсально использовать полученные знания, умения и навыки, позволяющие успешно действовать в нестандартных ситуациях. Профессиональная компетентность рассматривается как степень освоения содержания совокупности профессиональных компетенций и как характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности его действий, направленных на разрешение определённого круга значимых задач.

В определении А.В. Хуторского «компетенция» рассматривается как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественного продуктивного действия по отношению к ним. Компетентность, по мнению ученого, это владение, обладание личностью соответствующей компетенцией и личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетенции имеют сложную структуру, в которую входят круг объектов действительности, социально-практическая обусловленность, значимость, качества личности, знания, умения, навыки, способы деятельности, опыт деятельности, индикаторы деятельности (Хуторской, 2002).

Как показывает обзор и анализ литературы, проблеме психолого-педагогической компетенции посвящены работы В.А. Сластенина, Г.С. Сухобской, С.Б. Серяковой,

Н.В. Кухарева, Н.В. Кузминой, Л.Н. Захаровой, Т.А. Марковой, Н.Н. Тарасевич, Ю.И. Турчаниновой, Н.Н. Лобановой, М.И. Лукьяновой, Р.Г. Давлетбаевой, О.Л. Жук и других. (см.таб.1).

Таблица 1. Анализ понятия «психолого-педагогическая компетентность»

Автор	Определение	Основная мысль
В.А. Сластенин	ППК – это совокупность психолого-педагогических, специальных знаний и практических умений, действий, проявляющихся в педагогической деятельности.	Совокупность психолого-педагогических, знаний и практических умений
Г.С. Сухобская	ППК – это психолого-педагогические знания как принцип анализа практических ситуаций и критерия оценки результативности принятых учителем действий.	Психолого-педагогические знания
С.Б. Серякова	ППК – это психолого-педагогический феномен, интегральная характеристика личности, отражающая многоплановую систему акмеологических качеств, необходимой для профессиональной педагогической деятельности, мотивации, воли, ценностных ориентаций, знаний, способностей и умений.	Взаимосвязь компонентов системы педагогической деятельности
Н.В. Кухарев	ППК – это совокупность определённых качеств личности учителя, обусловленные высоким уровнем его психолого-педагогической подготовленности, способностью оптимально решать педагогические задачи	Качества личности учителя и психолого-педагогическая подготовленность
Л.Н. Захарова	ППК – это умение строить профессиональную деятельность, соответствующую требованиям ориентировочной, структурной и функциональной полноты, мотивационной и коммуникативной адекватности.	Профессиональные умения учителя
Н.В. Кузьмина	ППК – это дифференциально-психологические, социально-психологические, аутопсихологические знания и свойства личности, позволяющие продуктивно решать учебно-воспитательные задачи.	Знания и свойства личности учителя и психологические компоненты компетентности
А.К. Маркова	ППК – это соотношение объективно необходимых умений, психологических качеств, которыми обладает учитель, и их влияние на процесс и результат педагогической деятельности.	Умения, психологические качества личности, психология труда учителя
Н.Н. Тарасевич	ППК – это высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности	Уровень самоорганизации педагогической деятельности

Н.Н. Лобанова	ППК – это системные профессионально-образовательные, профессионально-деятельностные и профессионально-личностные свойства личности учителя.	Системные свойства личности учителя
Р.Г. Давлетбаева	ППК – это соуровневость между знаниями, практическими умениями и реальными действиями демонстрируемыми а процессе педагогического воздействия	Знания, умения и реальные действия учителя
О.Л. Жук	ППК – это обобщенные психолого-педагогические знания и умения, мотивационные, эмоциональные, когнитивные, нравственные, личностные качества и способности их использования в любой социально-профессиональной деятельности.	Психолого-педагогические знания, умения, личностные качества и способность их применения в деятельности
М.И. Лукьянова	ППК – это совокупность определенных качеств личности с высоким уровнем профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися в образовательном процессе.	Совокупность качества личности учителя и профессиональная подготовленность
Н.Ф Логинова	ППК – это интегральное профессионально-личностное качество педагога, которое проявляется в эмоциональном отношении к профессиональной деятельности, ценностях и мотивах профессиональной деятельности, осознанном применении психолого-педагогических знаний и умений в педагогической практике, обогащении опыта профессиональной деятельности, позволяющий при решении задач строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, развивать у них интерес с учетом индивидуальных и возрастных особенностей, проблем личностного развития обучающихся	Личностное качество педагога, психолого-педагогические знания и умения, опыт деятельности

Как видно из таблицы 1 в толковании категории «психолого-педагогическая компетентность» выделяются три основные ориентации. В качестве ключевых структурных компонентов ППК первая ориентация выделяет «совокупность качеств/свойств личности учителя»; вторая – «совокупность психолого-педагогических знаний и практических умений»; третья объединяет первую и вторую ориентации. Также среди компонентов ППК выделяют «способность», «профессиональная подготовленность», «профессиональные действия», «уровень педагогической деятельности», «опыт деятельности» и другое.

С точки зрения контрольно-социального подхода психолого-педагогическая компетенция рассматривается как готовность и способность выполнять профессиональные педагогические функции в соответствии с нормами и стандартами, принятыми в

обществе и с учётом современной межпарадигмальной педагогической реальности. В данном подходе ППК рассматривается как «готовность и способность» к выполнению профессиональных функций. Категорию «способность» мы рассмотрели выше. Рассмотрим категорию «готовность». Готовность в психологии понимается как активное действенное состояние личности, установка на определенное поведение и мобилизованность сил на выполнение поставленных задач. Готовность к деятельности предполагает наличие необходимого объема систематизированных знаний, умений, навыков, мотивов и способностей, а также настроенность и решимость на выполнение профессиональных действий и операций. Психологическими предпосылками готовности к деятельности, является понимание, осознание ее существенности, желание достичь успеха. ППК будущего учителя как готовность к профессионально-педагогической деятельности является психологическим фактором эффективного выполнения профессиональных функций, правильного использования приобретенных знаний, умений и навыков, быстрой адаптации к условиям труда и постоянного повышения своей профессиональной квалификации.

В педагогической литературе психолого-педагогическая компетенция определяется как максимально адекватная, пропорциональная совокупность профессиональных, коммуникативных и личностных свойств учителя, позволяющая достичь качественных результатов в процессе обучения и воспитания. Данная компетенция учителя включает знание и понимание психологии детей, умение создавать эффективное обучающее и воспитывающее окружение, адаптировать учебный материал под нужды каждого ученика, умение общаться с родителями и учителями, развивать и оценивать свои профессиональные навыки и так далее.

Следующей задачей нашего исследования был структурный анализ психолого-педагогической компетентности. В структуре профессиональной компетентности педагога В.А. Сластенин выделял требования к психолого-педагогической подготовке учителя как одну из важных составляющих этой компетентности. Психолого-педагогическая готовность представлена им как синтез сложных взаимосвязанных и взаимозависимых между собой структурных компонентов. Структура психолого-педагогической готовности педагога состоит из:

– психофизиологической готовности, которая выражена наличием соответствующих предпосылок, задатков для овладения педагогической деятельностью и сформированность профессионально значимых качеств личности педагога;

– физической готовности, то есть определение соответствия состояния здоровья и физического развития требованиям педагогической деятельности и профессиональной работоспособности;

– психологической готовности, которая выражена в наличии сформированной направленности на педагогическую деятельность;

– научно-теоретической готовности, которая определяется наличием определённого объема систематизированных педагогических, психологических и социальных знаний, необходимых для компетентной педагогической деятельности;

– практической готовности, которая предполагает наличие высокого уровня сформированных профессиональных умений и навыков.

Качественное единство и высокий уровень реализации перечисленных выше структурных компонентов составляют психолого-педагогическую компетентность педагога.

М.И. Лукьянова в структуре профессиональной компетентности педагога выделяет психолого-педагогическую грамотность как наличие соответствующих профессиональных знаний; психолого-педагогические умения как способность организовывать эффективное педагогическое взаимодействие; профессионально значимые качеств личности педагога как инструмент педагогического воздействия на личность обучавшегося (Лукъянова, 2017).

Н.В. Кузьмина уделяет большое внимание психологическим компонентам педагогической деятельности и отмечает, что высокий уровень сформированности этого компонента позволяет добиться высоких результатов в воспитании и обучении. Составляющими психолого-педагогической компетентности являются социально-психологический компонент (осведомленность об особенностях учебно-познавательной деятельности группы, межличностных взаимоотношений и общения в группе); дифференциально-психологический компонент (знание об особенностях усвоения учебного материала и воспитательных воздействий конкретными учащимися в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками); аутопсихологический компонент (знание сильных и слабых сторонах собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных свойств).

А.К. Маркова в структуре профессиональной компетентности педагога делает акцент на умение осуществлять связь педагогики и психологии через изучение психологии педагогической деятельности. Компонентами ППК выступают психолого-педагогические знания, умения по использованию психолого-педагогических знаний, психологические качества, которыми обладает учитель. С.Б. Серякова в структуре ППК выделяет пять основных, взаимосвязанных между собой компонентов: мотивационно-ценностный (мотивы педагогической деятельности, профессионально-педагогические ценности, направленность), когнитивный (объем систематизированных психолого-педагогических знаний), социально-коммуникативный (педагогическое общение, установление отношений с группой, межличностное взаимодействие), профессионально-деятельностный (антиципация, саморегуляция, профессиональные умения и навыки), рефлексивно-регулятивный (анализ педагогической деятельности и ее совершенствование).

Ю.И. Турчанинова в психолого-педагогической компетентности рассматривает такие компоненты, как: индивидуальное педагогическое сознание (совокупность собственных представлений о себе как педагоге, о своей педагогической деятельности, о воспитанниках), индивидуальная педагогическая технология (совокупность приемов профессиональной деятельности и способы её организации), индивидуальная педагогическая техника (совокупность «исполнительных возможностей» педагога).

Н.Ф. Логинова рассматривает три структурных компонента психолого-педагогической компетентности: личностно-направленный – профессионально значимые ценности, мотивы профессиональной деятельности, эмоциональное отношение к себе как профессионалу и педагогической деятельности; когнитивный – психолого-педагогические знания и осознанное их применение в профессиональной деятельности;

праксиологический – умения по педагогически целесообразному решению профессиональных задач: мотивация, эффективное взаимодействие, учёт проблем возрастных и личностных особенностей обучающихся (Ильина и Логинова, 2019).

В результате изучения и анализа литературных источников следует отметить, что все исследователи данного понятия отмечают ее многосторонний, разноплановый и системный характер. Несмотря на наличие различных трактовок изучаемого понятия, разные авторы едины в том, что структура психолого-педагогической компетенции состоит из теоретического, практического и личностного компонентов как максимальная согласованность между теоретическими знаниями, практическими умениями, навыками и личностными качествами педагога.

Контент-анализ способствовал понятийной интерпретации. В нашем исследовании мы понимаем психолого-педагогическую компетенцию учителя как оптимальную согласованность между уровнем психолого-педагогических знаний, уровнем владения практическими психолого-педагогическими умениями и навыками, реальными действиями, демонстрируемыми в процессе педагогического взаимодействия и пропорциональной совокупностью профессионально значимых личностных качеств, мотивации и направленности учителя.

Результаты и обсуждение

В ходе нашего исследования была разработана и проведена анкета «Отношение будущего учителя к психолого-педагогической компетенции». В анкетировании приняли участие студенты 3-4 курсов педагогического направления подготовки: образовательные программы «Информатика», «Химия и биология», «Русский язык и литература», «Педагогика и методика начального обучения», «Педагогика и психология». Из всех опрошенных 84,2% составляли женщины, а 15,8% - мужчины.

Первая часть опроса была посвящена осведомленности студентов о профессиональных компетенциях учителя (рис.1).

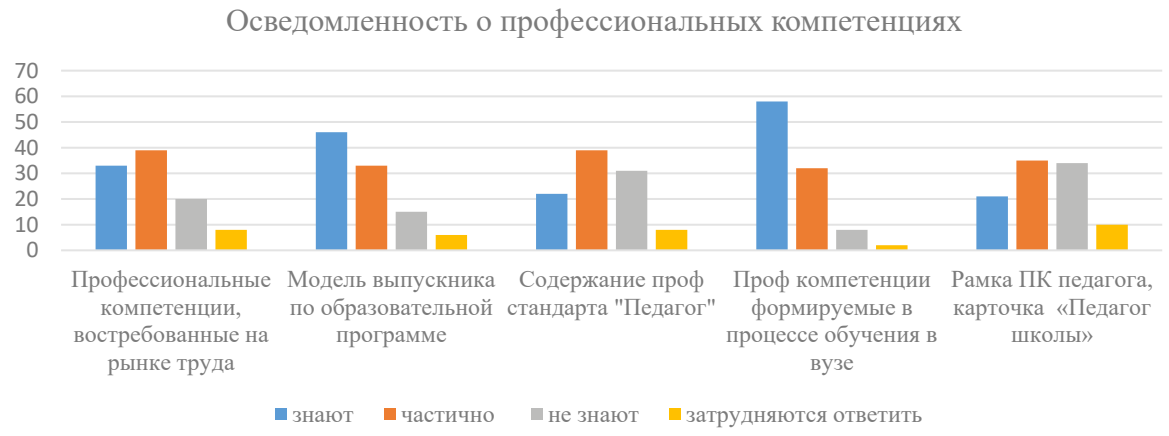


Рисунок 1. Осведомленность о профессиональных компетенциях

Результаты показали, что 33% студентов хорошо знакомы с компетенциями, которые востребованы на рынке труда; 39% студентов отметили, что частично ознакомлены с ними; 20% студентов заявили, что не имеют достаточной информации и 8% студентов испытывают затруднения при ответе. Это говорит о стремлении 33% студентов быть в курсе вопросов, связанных с профессиональными компетенциями педагога, чтобы быть конкурентоспособными на рынке труда и управлять своим профессиональным развитием. В то же время 67% опрошенных студентов имеют только частичное или отсутствующее стремление к осведомленности по этому вопросу. Также 46% студентов в основном знают модель выпускника и могут частично перечислить набор профессиональных компетенций, предлагаемых в их образовательной программе, в то время как 54% признали, что информированы об этом недостаточно.

Мы также узнавали, насколько студенты были осведомлены о содержании нормативных документов, в которых отражены профессиональные компетенции и их критерии. По результатам опроса, 22% студентов знакомы с профессиональным стандартом "Педагог" и его содержанием; 39% студентов имели частичное представление о нем; 31% студентов не знают о нем вообще и 8% - затруднились ответить. Рамку профессиональных компетенций педагога и карточку профессий «Педагог школы» знают - 21%, знают частично - 35%, не знают - 34%, затрудняются ответить 10% студентов. О профессиональных компетенциях, формируемых у студентов в университете по каждой дисциплине и видам практик, 58% студентов имеют достаточную информацию, 32% - осведомлены частично, а 8% студентов не владеют данными знаниями.

В ходе нашего исследования мы изучили, насколько студенты осведомлены о критериях компетентности педагогов в разных квалификационных категориях: педагог-стажер, педагог-модератор, педагог-эксперт, педагог-исследователь и педагог-мастер. По результатам опроса стало ясно, что будущие учителя хорошо знают критерии компетентности педагога-стажера (35%) и педагога-мастера (20%). Однако знание критериев компетентности для педагогов с промежуточными квалификационными категориями немного ниже: педагога-модератора (17%), педагога-эксперта (15%) и педагога-исследователя (10%).

Второй блок вопросов анкеты был направлен на понимание сущности и структуры психолого-педагогической компетенции и ее применение (рис.2).



Рисунок 2. Определение психолого-педагогической компетенции

В результате опроса о психолого-педагогической компетенции выяснилось, что только 20% опрашиваемых дали верное определение данному понятию, 17% - частично верное, 48% ответили неверно, а 22% затруднились ответить.

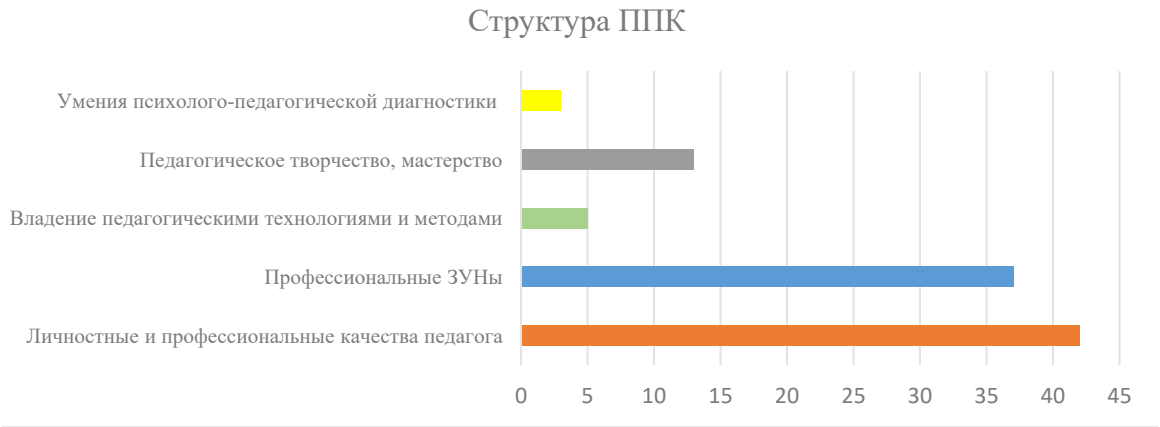


Рисунок 3. Структура психолого-педагогической компетенции

Респонденты связывают психолого-педагогическую компетенцию с личностными и профессиональными качествами учителя, которые позволяют достигать качественных результатов в обучении и воспитании (42%) системой профессиональных ЗУНов (37%), с педагогическим мастерством и творчеством (13%), владение технологиями и методами обучения и воспитания (5%), умениями психолого-педагогической диагностики в педагогических целях (3%). В структуре психолого-педагогической компетенции выделяются личные качества, профессиональные знания, умения и навыки, а также владение технологиями обучения и воспитания.

Большинство респондентов также высоко оценивают значимость формирования психолого-педагогической компетенции для успешной педагогической деятельности, при этом основным фактором, влияющим на развитие компетенции, является желание достичь качественных результатов в профессиональной деятельности. Желание формировать и развивать психолого-педагогическую компетенцию, связано с мотивами профессионального и личностного роста (42%), с мотивами социального признания (23%) и материальными мотивами (33%).

В то же время основными причинами неудовлетворенности развитием компетенции указываются нехватка времени, неумение организовать работу и непонимание необходимости развития компетенции. Что касается применения психолого-педагогической компетенции на практике, большинство респондентов заявили, что применяют ее постоянно или часто, то есть имеют опыт применения ППК, но есть также небольшая доля тех, кто испытывает затруднения в ее применении и связывает ППК только с профессиональными знаниями.

Третий блок вопросов был связан непосредственно с проблемой измерения и оценки психолого-педагогической компетенции и ее мониторинга (рис.4).



Рисунок 4. Оценка уровня сформированности ППК

На данном этапе исследования нас интересовало, как респонденты оценивают свой уровень сформированности психолого-педагогической компетенции. В результате опроса большинство респондентов оценили свой уровень психолого-педагогической компетенции как средний (40,2%), низкий (28,2%) или высокий (31,6%). Исследование также показало, что большинство респондентов имеют только частичные умения в измерении и оценке психолого-педагогической компетенции (57,6%), в то время, как только 21,6% студентов уверены в своих умениях, а 20,6% признали, что не обладают такими умениями. Для определения своей компетенции в психолого-педагогической сфере респонденты в основном используют данные текущей, промежуточной и итоговой аттестации по дисциплинам психолого-педагогического цикла через АИС «Platonus» (57,9%), результаты педагогической деятельности на практике (36,8%) и баллы, полученные на оценке знаний педагога (ОЗП) (42,1%).

Большинство респондентов (68,4%) стремится отслеживать рост и развития психолого-педагогической компетенции в процессе обучения в вузе. По мнению 40,2% опрошенных студентов, в вузе проводится мониторинг результатов обучения с предоставлением информации об общей успеваемости и переводного балла на следующий курс, но он носит общий характер и не индивидуализирован. Относительно процедуры оценки знаний педагога (ОЗП), 78,9% респондентов прошли эту процедуру преимущественно по квалификационной категории «педагог-стажер» (83,3%). Удовлетворены процедурой ОЗП 50,6% респондентов; частично удовлетворены - 31,6% опрошенных; не удовлетворены - 17,8% респондентов. Оценивая базу ОЗП как инструмент измерения и оценки профессиональных компетенций, 31,8% респондентов считают ее объективной, 36% - частично объективной, и 25,1% - считают ее необъективной. По мнению большинства респондентов, процедура ОЗП не измеряет уровень сформированности профессиональных компетенций, а применима только для измерения одного компонента компетенций - профессиональных знаний. Относительно тестирования, 31,6% респондентов считают его наилучшим способом измерения и определения профессиональных компетенций педагога, в то время как 26,3% опрошенных не согласны. Большинство респондентов (42,1%) считают, что тестирование должно использоваться только в комплексе с другими методами измерения. В целом большинство респондентов (73,7%) отдают предпочтение приме-

нению в вузе цифровой платформы и специализированных программных средств для измерения и оценки профессиональных компетенций с наглядной демонстрацией личного профиля сформированности профессиональных компетенций. Также 26,3% опрошенных предлагают использовать их лишь частично, в сочетании с другими средствами контроля учебных результатов.

Таким образом, результаты исследования показывают наличие ряда проблем: недостаточная осведомленность студентов о профессиональных компетенциях учителя, трудности в понимании сущности и структуры психолого-педагогической компетенции, сложности измерения и оценки психолого-педагогической компетенции.

Заключение

В ходе нашего исследования мы изучили понятие «психолого-педагогическая компетенция» и предложили авторское определение ППК. Мы рассмотрели основные компоненты этой компетенции, такие, как уровень знаний, практических умений и профессиональных качеств, а также мотивацию и направленность учителя.

Анализ первой группы вопросов анкеты показал, что современные студенты педагогического направление подготовки в основном проявляют интерес к профессиональным компетенциям и осведомлены о потребностях рынка труда, знакомы с содержанием нормативных документов, в которых описаны профессиональные компетенции учителей, моделью выпускника и набором профессиональных компетенций, формируемых в процессе обучения в вузе. Результаты опроса показывают, что современные студенты активно участвуют в своем профессиональном становлении и стремятся узнать больше о профессиональных компетенциях. Однако стоит отметить, что большинство опрошенных либо не знают, либо только частично осведомлены о профессиональных компетенциях. Это подтверждает необходимость системного и комплексного подхода к повышению осведомленности будущих педагогов о профессиональных компетенциях для построения оптимального пути профессиональной подготовки.

Результаты второй группы вопросов анкеты показывают, что психолого-педагогическая компетенция является важным элементом профессиональной подготовки будущих педагогов. Она связана с личностными и профессиональными качествами, мотивами развития и применения в педагогической деятельности. Однако некоторые респонденты испытывают трудности в развитии данной компетенции из-за нехватки времени и организационных проблем. При этом большинство опрашиваемых применяют психолого-педагогическую компетенцию на практике, что свидетельствует о ее значимости.

Вывод по третей группе вопросов анкеты показывал, что большинство респондентов имеют средний или низкий уровень сформированности психолого-педагогической компетенции, и большая часть из них не обладает достаточными умениями для измерения и оценки ППК. Однако большинство респондентов стремится отслеживать рост и развитие психолого-педагогической компетенции в процесс обучения в вузе. Большинство респондентов также считает целесообразным использование специализированных программных средств по измерению и оценке профессиональных компетенций в учебном процессе, что позволит студентам знать свой индивидуальный профиль компетенций и управлять процессом их развития.

В заключение наше исследование показало, что самооценивание профессиональной компетентности является эффективным «запусковым» механизмом в осознании своих профессиональных потребностей. Заполнение анкеты позволяет рассмотреть требования к психолого-педагогической компетентности, определить, чего не хватает для успешного выполнения профессиональных функций и прийти к осознанию существующих «профессиональных дефицитов». Это является основанием и целью данной методики. Разработанная методика измерения и оценки психолого-педагогической компетенции может быть полезна для образовательных учреждений при проведении аттестации учителей. Полученные результаты и выводы могут быть использованы на практике для разработки программ и методик профессионального развития педагогов, направленных на развитие и укрепление их психолого-педагогической компетенции. В целом статья вносит вклад в совершенствование системы подготовки и развития педагогов с учетом их психологических потребностей и возможностей.

Вклад авторов:

Вклад авторов статьи «Психолого-педагогическая компетенция учителя как объект педагогического измерения» был разделен следующим образом. В обоснование концепции исследования, формулировании основной идеи, исследовательских задач принимали активное участие все авторы статьи. **А.Х. Давлетова** внесла существенный вклад в дизайн работы, сбор информации, анализ подходов исследования. Планирование исследования, обзор литературных источников, анализ опыта по измерению психолого-педагогической компетенции проведен **С.А.Мурзиной.** В обсуждение, интерпретацию результатов исследования и редактирование текста с учётом замечаний и комментариев внесла свой вклад **Л.Навий.** Критический пересмотр содержания текста, оформление рукописи, утверждение и написание окончательного варианта статьи для публикации был осуществлен **Ж.С.Тасбулатовой.** Соглашение об ответственности за содержание, достоверность данных и целостность всех частей статьи принято авторами совместно. Каждый автор внес свой вклад равноценно в перечисленные аспекты статьи.

Список литературы

Байменова, Б.С., Жубакова, С.С., Киясова, Б.А., (2020). «Развитие психолого-педагогической компетенции у социальных работников в условиях инклюзивного образования». Вестник КазНПУ имени Абай, серия «Педагогические науки», 66(2), с. 193-198. https://doi.org/10.51889/2020-2.1728-5496.33.

Елтунова, И.Б., (2015). «Модель системы оценки профессиональных компетенций». Современные проблемы науки и образования, 1(1), стр. 839-849. Доступно по адресу: https://science-education.ru/ru/article/view?id=17261 [Дата обращения: 25 июня 2025 г.].

Ильина, Н.Ф. и Логинова, Н.Ф., (2019). «Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов». Вопросы образования, (4), стр. 202-230. Доступно по адресу: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-stanovleniya-psihologo-pedagogicheskoy-kompetentnosti-molodyh-pedagogov [Дата обращения: 25 июня 2025 г.].

Лукъянова, М.И., (2017). «Теоретический анализ феномена готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в понятийном поле категории «профессионально-

педагогическая компетентность»». Научное обозрение. Педагогические науки, (4), стр. 110-123. Доступно по адресу: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1649 [Дата обращения: 25 июня 2025 г.].

И. о. Министра просвещения Республики Казахстан, (2022). Приказ от 15 декабря 2022 года № 500 «Профессиональный стандарт «Педагог». Доступно по адресу: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149 [Дата обращения: 6 июля 2024 г.].

Министр науки и высшего образования Республики Казахстан, (2022). Приказ от 20 июля 2022 года № 2 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования». Доступно по адресу: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916 [Дата обращения: 25 июня 2025 г.].

Хуторской, А.В., (2002). «Ключевые компетенции и образовательные стандарты», «Эйдос», (2), стр. 58-64. Доступно по адресу: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21696577 [Дата обращения: 25 июня 2025 г.].

Ezechil, L. and Coman, P., (2012). 'Analysis of didacticians' psycho-pedagogical competences', Elsevier. Procedia – Social and Behavioral Sciences, (33), pp. 233-237. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.118.

Großschedl, J., Welter, V. and Harms, U., (2019). 'A new instrument for measuring pre-service biology teachers' pedagogical content knowledge: The PCK-IBI', Journal of Research in Science Teaching, 56(4), pp. 402-439. https://doi.org/10.1002/tea.21482.

Ho, H.C., Poon, K.T., Chan, K.K.S., Cheung, S.K., Datu, J.A.D. and Tse, C.Y.A., (2023). 'Promoting preservice teachers' psychological and pedagogical competencies for online learning and teaching: the TEACH program', Computers & Education, (195), 104725. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104725.

Kerry, M.J., Robin, D., Albermann, K. and Dratva, J., (2024). 'Measuring mental health action competencies in school teachers: internal and external validity evidence', Frontiers in Digital Health, (6), 1257392. https://doi.org/10.3389/fdgth.2024.1257392.

Ridei, N., (2021). 'Analysis of professional competencies in the characteristics of the teacher of the future: global challenges of our time', Futurity Edacation, 1(1), pp. 26-36. https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.3.

Yusof, M., Yaakob, M. and Ibrahim, M., (2019), 'Measurement model of teaching competency of secondary school teachers in Malaysia', International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 14(20), pp.157-164 https://doi.org/10.3991/ijet.v14i20.11465.

Zhumykbayeva, A., Bibekova, K., Ilyassova, M., Igilmanov, M., Togys, Z. and Kassenova, M., (2021). 'Attitudes of course participants towards evaluation at the training course of pedagogical staff', Cypriot Journal of Educational Science, 16(4), pp.1750-1764. https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6051.

Ж.С. Тасбулатова*[1], А.Х. Давлетова[2], Л. Навий[3], С.А. Мурзина[4]
[1,2]Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан
[3]Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау, Қазақстан
[4]ҚР Президенті жанындағы Мемлекеттік басқару академиясының Ақмола облысы бойынша филиалы, Көкшетау, Қазақстан

Мұғалімнің психологиялық-педагогикалық құзыреті – педагогикалық өлшем объектісі ретінде

Аңдатпа. Мақалада болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттерін бағалау және педагогикалық өлшеудің өзекті мәселесі қарастырылады. Білім берудегі құзыреттілік тәсілдің негізгі инновациялық мәні мен мазмұны білім беру сапасының негізгі критерийлері ретінде құзырет пен құзыреттілік түрінде білім беру нәтижелерін сипаттау, қалыптастыру және бағалау болып табылады. Білім беру жүйесінің заманауи сын-қатерлерін ескере отырып, бұл мәселенің өзектілігі психологиялық-педагогикалық құзыреттілігі бар педагогтарды сапалы даярлау қажеттілігінен тұрады. Мақала мұғалімнің психологиялық-педагогикалық құзыретін, оның көріну ерекшеліктерін және тиімді оқытудың маңыздылығын түсінудің қолданыстағы теориялық тәсілдерін шолудан тұрады. Зерттеу негізгі ұғымдарды талдауды, студенттердің, болашақ мұғалімдердің сауалнамасы мен өзін-өзі бағалауын қамтитын аралас әдісті қолданады. Авторлар өздері жасаған сауалнамаға сүйене отырып, педагогикалық өлшеу және мұғалімдердің психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін бағалау мүмкіндігі туралы гипотезаны тұжырымдайды. Алынған нәтижелер талданады және түсіндіріледі. Мақаланың негізгі қорытындысы болашақ мұғалімдердің психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін өлшеу мүмкіндігін растау болып табылады. Қорытындылай келе, авторлар болашақ мұғалімдердің ЖОО оқу процесінде олардың психологиялық-педагогикалық құзыреттерін дамыту және бағалау қажеттілігі туралы қорытынды жасайды. Олар, құзыреттілікті бағалау әдістемесінің әзірленуі мұғалімдерді аттестаттау кезінде білім беру мекемелері үшін пайдалы болуы мүмкін екенін атап өтті. Алынған нәтижелер мен қорытындылар практикада педагогтердің психологиялық-педагогикалық құзыреттерін дамытуға және нығайтуға бағытталған кәсіби даму бағдарламалары мен әдістемелерін әзірлеу үшін пайдаланылуы мүмкін. Мақала педагогтарды психологиялық қажеттіліктері мен мүмкіндіктерін ескере отырып, оларды даярлау және дамыту жүйесін жетілдіруге үлес қосады.

Түйін сөздер: кәсіби-педагогикалық құзыреттілік, психологиялық-педагогикалық құзырет, педагогикалық өлшемдер, бағалау, кәсіби стандарт.

Zh.S. Tasbulatova*[1], A.Kh. Davletova[2], L. Naviy[3], S.A. Murzina[4]
[1,2]L.N. Gumilev Eurasian National University, Astana, Kazakhstan
[3]Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov, Kokshetau, Kazakhstan
[4]The branch of the Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan in Akmola region, Kokshetau, Kazakhstan

Psychological and pedagogical competence of a teacher – as an object of pedagogical measurement

Abstract. The article examines the current problem of pedagogical measurement and assessment of professional competencies of future teachers. The main innovative essence and content of the competency-based approach in education is the description, formation, and assessment of educational results in the form of competencies and competencies as the main criteria for the quality of education. In light of modern challenges to the educational system, the relevance of this problem lies in the need for high-quality training of teachers with psychological and pedagogical competencies. The article begins with a review of existing theoretical approaches to understanding the psychological and pedagogical competence of a teacher, the characteristics of its manifestation, and its significance for effective teaching. The study uses a combined method, including analysis of basic concepts, questionnaires, and self-assessment by students and future teachers. The authors formulate a hypothesis about the possibility of pedagogical measurement and assessment of the psychological and pedagogical competence of teachers, based on the questionnaire they developed. The results obtained are analyzed and interpreted. The main conclusion of the article is to confirm the possibility of measuring the psychological and pedagogical competence of future teachers.

In conclusion, the authors conclude that it is necessary to develop and assess the psychological and pedagogical competence of future teachers in the process of their training at the university. It is noteworthy that the developed methodology for assessing competence can be useful for educational institutions when conducting teacher certification. The results and conclusions obtained can be used in practice to develop programs and methods for the professional development of teachers aimed at developing and strengthening their psychological and pedagogical competence. In general, the article contributes to improving the system of training and development of teachers, taking into account their psychological needs and capabilities.

Keywords: professional and pedagogical competence, psychological and pedagogical competence, pedagogical measurements, assessment, professional standard

References

Bajmenova, B.S., Zhubakova, S.S., Kijasova, B.A. (2020). Razvitie psihologo-pedagogicheskoj kompetencii u social'nyh rabotnikov v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija [Development of psychological and pedagogical competence among social workers in inclusive education]. Vestnik KazNPU imeni Abaj, serija 'Pedagogicheskie nauki', 66(2), pp. 193-198. https://doi.org/10.51889/2020-2.1728-5496.33. (in Russian)

Eltunova, I.B. (2015). 'Model' sistemy ocenki professional'nyh kompetencij' [The model of the professional competence assessment system]. Sovremennye problemy nauki i obrazovanija, 1(1), pp. 839-849. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=17261 (Accessed: 25 June 2025). (in Russian)

Il'ina, N.F., Loginova, N.F. (2019). 'Issledovanie stanovlenija psihologo-pedagogicheskoj kompetentnosti molodyh pedagogov' [Research on the Formation of Psychological and Pedagogical Competence among Young Teachers]. Voprosy obrazovanija, 4, pp. 202-230. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-stanovleniya-psihologo-pedagogicheskoy-kompetentnosti-molodyh-pedagogov (Accessed: 25 June 2025). (in Russian)

Lukjanova, M.I. (2017) 'Teoreticheskij analiz fenomena gotovnosti uchitelja k realizacii lichnostno orientirovannogo podhoda v ponjatijnom pole kategorii 'professional'no-pedagogicheskaja kompetentnost'' [Theoretical analysis of the phenomenon of a teacher's readiness to implement a personality-oriented approach in the conceptual field of the category 'professional and pedagogical competence']. Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki, 4, pp.110-123. Available at: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1649 (Accessed: 25 June 2025). (in Russian)

I.o. Ministra prosveshhenija Respubliki Kazahstan (2022) Prikaz ot 15 dekabrja 2022 goda № 500 'Professional'nyj standart 'Pedagog' [Order No. 500 dated December 15, 2022 'Professional Standard for Teachers']. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149 (Accessed: 6 July 2024). (in Russian)

Ministr nauki i vysshego obrazovanija Respubliki Kazahstan (2022) Prikaz ot 20 ijulja 2022 goda № 2 'Ob utverzhdenii gosudarstvennyh obshheobjazatel'nyh standartov vysshego i poslevuzovskogo obrazovanija' [On Approval of State Mandatory Standards for Higher and Postgraduate Education]. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916 (Accessed: 25 June 2025). (in Russian)

Hutorskoj, A.V. (2002) 'Kljuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty' [Key competencies and educational standards]. 'Jejdos', 2, pp. 58-64. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21696577 (Accessed: 25 June 2025). (in Russian)

Ezechil, L. and Coman, P., (2012). Analysis of didacticians' psycho-pedagogical competences. Elsevier. Procedia – Social and Behavioral Sciences, (33), pp. 233-237. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.118.

Großschedl, J., Welter, V. and Harms, U., (2019). A new instrument for measuring pre-service biology teachers' pedagogical content knowledge: The PCK-IBI. Journal of Research in Science Teaching, 56(4), pp. 402-439. https://doi.org/10.1002/tea.21482.

Ho, H.C., Poon, K.T., Chan, K.K.S., Cheung, S.K., Datu, J.A.D. and Tse, C.Y.A., (2023). Promoting preservice teachers' psychological and pedagogical competencies for online learning and teaching: the TEACH program. Computers & Education, (195), 104725. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104725.

Kerry, M. J., Robin, D., Albermann, K. and Dratva, J., (2024). Measuring mental health action competencies in school teachers: internal and external validity evidence. Frontiers in Digital Health, (6), 1257392. https://doi.org/10.3389/fdgth.2024.1257392.

Ridei, N., (2021). Analysis of professional competencies in the characteristics of the teacher of the future: global challenges of our time. Futurity Edacation, 1(1), pp. 26-36. https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.3.

Yusof, M., Yaakob, M. and Ibrahim, M., (2019). Measurement model of teaching competency of secondary school teachers in Malaysia. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 14(20), pp.157-164. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i20.11465.

Zhumykbayeva, A., Bibekova, K., Ilyassova, M., Igilmanov, M., Togys, Z. and Kassenova, M., (2021). Attitudes of course participants towards evaluation at the training course of pedagogical staff. Cypriot Journal of Educational Science, 16(4), pp.1750-1764. https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6051.

Сведения об авторах:

***Тасбулатова Ж.С.* –** автор для корреспонденции, докторант ОП «8D01124 - Педагогические измерения», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Пушкина, 11, 010008, Астана, Казахстан.

Давлетова А.Х. – кандидат педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Пушкина, 11, 010008, Астана, Казахстан.

***Навий Л.* –** кандидат педагогических наук, профессор, Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова, ул. Абая, 76, 020000, Кокшетау, Казахстан.

Мурзина С.А. – кандидат педагогических наук, профессор, Филиал Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан по Акмолинской области, ул. Абая, 87, 020000, Кокшетау, Казахстан.

Авторлар туралы мәліметтер:

Тасбулатова Ж.С. – хат-хабар авторы, «8D01124 - Педагогикалық өлшемдер» ББ докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Пушкин көшесі, 11, 010008, Астана, Қазақстан.

Давлетова А.Х. – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Пушкин көшесі, 11, 010008, Астана, Қазақстан.

***Навий Л.* –** педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Абай көшесі, 76, 020000, Көкшетау, Қазақстан.

Мурзина С.А. – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы Мемлекеттік басқару академиясының Ақмола облысы бойынша филиалы, Абай көшесі, 87, 020000, Көкшетау, Қазақстан.

Information about the authors:

***Tasbulatova Zh.S.* –** correspondence writer, doctoral student of "8D01124 - Pedagogical Measurements" EP, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 11 Pushkin str., 010008, Astana, Kazakhstan.

***Davletova A.H.* –** Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 11 Pushkin Street, 010008, Astana, Kazakhstan.

***Naviy L.* –** Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov, 76 Abay str., 020000, Kokshetau, Kazakhstan.

***Murzina S.A.* –** Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Branch of the Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan in Akmola region, 87 Abay str., 020000, Kokshetau, Kazakhstan.

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

МРНТИ 14.35.09
Научная статья

https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-297-312

Организация межкультурного иноязычного общения с помощью метода тандем

А.С. Сейдикенова[1], Ю.С. Рахимова*[2], Г.К. Тусупова[3]

[1,2]Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан
[3]Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

*(E-mail: [1]almash.seidikenova@kaznu.kz, *[2]stym84@gmail.com, [3]tusgul@mail.ru)*

Аннотация. Разрыв между требованиями к языковой и межкультурной компетенции и реальными условиями обучения является одной из наиболее актуальных проблем современного высшего иноязычного образования Казахстана. Изучение иностранных языков без регулярной языковой практики с носителями целевого языка существенно затрудняет его эффективное использование в реальной жизни. Данное исследование раскрывает потенциал тандемного метода изучения иностранных языков для создания естественной языковой среды и повышения межкультурной коммуникативной компетенции студентов. Целью данного исследования является предоставление ценной информации о том, как с помощью метода тандем создать возможности для межкультурного иноязычного общения студентов с целью развития их языковых, академических и межкультурных навыков. В данной статье представлены платформа «Языковой тандем», разработанная исследовательской группой на базе КазНУ им. аль-Фараби, а также проблемы и успехи внедрения метода тандем с участием местных и иностранных студентов. Результаты показывают, что возможность межкультурного взаимодействия с носителем целевого языка вызвало большой интерес у обучающихся. Студенты положительно оценили тандемный метод и его эффективное влияние на развитие коммуникативных и межкультурных навыков. Помимо совершенствования навыков межкультурного общения, обучение в тандеме формирует инициативность и самостоятельность, ответственность, навыки критического мышления и решения проблем. Внедрение тандемного обучения в образовательный процесс позволит сформировать языковую личность, готовую к межкультурному диалогу. Результаты исследования будут полезны педагогам иностранных языков и сотрудникам высших учебных заведений, работающих с иностранными студентами.

Ключевые слова: метод тандем, межкультурное иноязычное общение, межкультурная коммуникативная компетенция, интернационализация, обучение иностранным языкам

Поступила: 26.05.2025; Доработана: 03.06.2025; Одобрена: 29.06.2025; Доступна онлайн: 30.06.2025

Введение

Современное общество переживает стремительный рост глобализации, которая сближает культуры, открывает доступ к информации, увеличивает миграцию населения и повышает межкультурное взаимодействие. Для того, чтобы быстрее адаптироваться к современным реалиям и быть конкурентноспособным, недостаточно свободно владеть иностранным языком, важно уметь выстраивать коммуникации с людьми других культур, проявлять эмпатию, разрешать конфликтные ситуации, а также понимать национальный и культурный менталитет своих собеседников. Таким образом, необходимо развивать межкультурную коммуникативную компетенцию.

Следуя современным тенденциям, в 2006 году в Казахстане была разработана новая культурно-образующая система иноязычного образования, которая «базируется на основных принципах мировых образовательных систем: принцип коммуникативно-межкультурного взаимодействия и принцип творческого, когнитивно-деятельностного использования иностранного языка. Первый обеспечивает развитие у учащихся способности к межкультурному иноязычному общению, а второй находит выражение в организации межкультурного обмена, совместных международных проектов, переписке и др.» (Концепция развития иноязычного образования РК, 2006).

Однако же подавляющее большинство студентов РК не имеют практического опыта межкультурной коммуникации с носителями изучаемого языка (89% респондентов взаимодействуют с носителями изучаемого языка иногда, крайне редко или никогда) и испытывают языковой барьер и стресс при необходимости общения (Seidikenova and Rakhimova, 2023).

Более того, согласно крупнейшему международному рейтингу неанглоговорящих стран по уровню владения английским языком «EF English Proficiency Index», по данным 2024 г. (https://www.ef.com/wwen/epi/), Казахстан располагается на 103 строчке (из 116), поднявшись на один уровень по сравнению с 2023 г. и входит в группу стран с очень низким уровнем владения английским языком (всего пять групп: очень высокий уровень, высокий, средний, низкий и очень низкий). Для сравнения приведем результаты постсоветских стран: в группу со средним уровнем навыков английского языка входят Беларусь - 35 место, Армения -38 (48 место в 2023 г.), Украина – 40 (45 в 2023 г.) и Россия 44 (42 в 2023 г.) место; в группу с низким уровнем вошли Азербайджан – 83 (86 в 2023 г.) и Кыргызстан – 88 место; очень низкий уровень владения английским языком в Узбекистане – 93 место и Таджикистане – 109 (112 в 2023 г.) место. Результаты рейтинга свидетельствуют о наличии острой проблемы в иноязычном образовании Казахстана. Существующий подход к преподаванию иностранных языков требует модернизации. Для повышения эффективности обучения иностранным языкам необходимо внедрять современные технологии, такие, как тандемное обучение.

Очевидно, что, изучая язык в условиях искусственного билингвизма и не имея языковой практики с носителями изучаемого языка, студенты оказываются неспособными спонтанно и без существенных затруднений вести беседу на иностранном языке, то есть использовать иностранный язык в качестве коммуникативного средства за рамками привычных аудиторных условий (Похолков и Горянова, 2022).

Среди различных методик обучения иностранным языкам метод тандема выделяется своей эффективностью в создании аутентичной языковой среды. Метод тандема обеспечивает двойное преимущество при изучении иностранных языков: он способствует аутентичному, культурно значимому общению (O'Rourke, 2013), одновременно развивая межкультурную компетентность и повышая мотивацию учащихся (Cole, 2013). В настоящее время метод тандем внедрен в университетах по всему миру, о чем свидетельствуют многочисленные исследования (Telles and Vassallo, 2006; Fondo Garcia and Appel, 2016; Pomino and Gil-Salom, 2016; Sabbah-Taylor, 2021; Yeh and Heng, 2022; Son, Yuan and Guo, 2024). Однако в казахстанских вузах обучение иностранным языкам в тандеме не распространено. Так, в частности, в Казахском национальном университете имени аль-Фараби языковой тандем ранее не использовался.

В высших учебных заведениях Казахстана потребность в создании лингвокультурной и социокультурной среды при обучении иностранным языкам особенно остра. Данное исследование решает эту критическую потребность, изучая, как с помощью тандемного обучения содействовать межкультурному обмену между учащимися, повышая их межкультурную коммуникативную компетенцию.

Цель настоящего исследования – выявить, как в высших учебных заведениях создать условия для межкультурного иноязычного общения с целью развития языковых, академических и межкультурных навыков студентов.

Обзор литературы

Концептуальной основой современного иноязычного образования является межкультурный подход и «формирование вторичной языковой личности, готовой и способной к межкультурному иноязычному общению» (Концепция развития иноязычного образования РК, 2006).

Формированию навыков межкультурного взаимодействия, согласно рекомендациям ЮНЕСКО, способствуют «расширение прямых контактов и регулярных обменов между студентами и учителями из разных стран и культурных сред, а также осуществление совместных проектов между высшими учебными учреждениями разных стран с целью решения общих задач» (UNESCO, 2006).

Соответственно, чтобы студенты могли эффективно взаимодействовать на целевом языке с людьми из разных языковых и культурных слоев, высшим учебным заведениям следует обеспечивать обучающихся международными контактами с носителями изучаемого языка, т.е. создать для них естественную языковую среду для языковой практики.

Наиболее эффективным способом создания лингвистической среды в обучении иностранному языку является метод «тандем». Изучение иностранных языков в тандеме применяется с 1986 года, впервые метод был опробован между студентами из Германии и Франции (Telles and Vassallo, 2006). Тандемное обучение предполагает, что два носителя разных родных языков (и разного культурного происхождения) встречаются с помощью видеоконференцсвязи (O'Dowd, 2007) или лично с целью помочь друг другу улучшить свои языковые навыки и узнать о культуре друг друга (Telles and Vassallo, 2006; Pomino and Gil-Salom, 2016; Sabbah-Taylor, 20216;). Каждый из партнеров поочередно выступает в роли эксперта в своем родном языке, а затем учащегося для изучения языка своего партнера. Обучение в тандеме может выступать как альтернатива или дополнение к

традиционным языковым классам в формальной обстановке, способствует взаимному освоению языка и помогает учащимся получить представление о соответствующей целевой культуре и сообществе, поскольку учащиеся участвуют в аутентичном общении со сверстниками из разных культурных слоев (Sabbah-Taylor, 2021; Lockley and Yoshida, 2016; Převrátilová, 2024). Благодаря такому подходу учащиеся погружаются в языковую среду и приобретают межкультурную коммуникативную компетенцию.

В качестве основного преимущества изучения иностранных языков в тандеме можно отметить его адаптивность. Программы тандемного обучения можно классифицировать двумя способами: по формату встреч и по интеграции в учебную программу. С точки зрения формата тандемы могут быть как очными, когда партнеры встречаются лицом к лицу, так и онлайн (или электронными), использующими телекоммуникации. С точки зрения интеграции в учебную программу тандемы могут быть как институциональными, то есть являться формальной частью академической программы, так и внеклассными, существующими за пределами обычной учебной программы (Kim and Koh, 2018). Сотрудничество в тандеме может осуществляться в парном или групповом формате, с поддержкой преподавателя или без, на краткосрочной или долговременной основе. Участники могут заниматься в удобном для себя темпе и формате, выбирая из множества вариантов: от дискуссий и обмена культурной информацией до выполнения упражнений и подготовки к экзаменам. Современные технологии делают доступным общение с партнерами по всему миру, что значительно расширяет горизонты обучения. С помощью образовательных платформ для дистанционного обучения, таких, как Zoom, Teams, Whatsapp и т.д., стало возможным проводить онлайн-встречи как тет-а-тет, так и целыми группами.

Условия для тандемного обучения в вузах могут быть созданы с привлечением иностранных студентов, либо заключением договоров и проектов с иностранными вузами. В настоящее время высшие учебные заведения Казахстана стремятся расширять и углублять интернационализацию образования путем развития академической мобильности, созданием совместных образовательных программ и научных исследований с иностранными университетами. Однако дилемма состоит в том, что только малая часть студентов Казахстана может принимать участие в программах академической мобильности. Так, по данным за 2022 г. только 3613 казахстанских студентов обучились в зарубежных вузах по обмену (Желдыбаева и Мукатай, 2024). В связи с этим вузам необходимо развивать интернационализацию дома, направленную на предоставление местным студентам, которые не учатся за границей, возможности межкультурной коммуникации на целевом языке с иностранными студентами и профессорами и создании языковой среды для улучшения их межкультурных и языковых навыков. Так, согласно плану РК по интернационализации высшего образования, к 2029 году правительство поставило задачу вузам увеличить долю иностранных студентов до 10% от общего количества студентов, пригласить 400 зарубежных преподавателей, а также открыть не менее 12 кампусов зарубежных университетов (Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы, 2023).

Материалы и методы

С целью создания условий для языкового и культурного обмена между местными и иностранными студентами на базе КазНУ им. аль-Фараби авторами данного исследования

был разработан вебсайт «Языковой тандем». Данная платформа находится на главной странице вебсайта университета.

«Языковой тандем» – это бесплатная и внеучебная платформа, т.е. участие не оценивается академическими баллами. Для удобства пользователей разработана на трех языках: казахском, русском, и английском. Регистрация на сайте подразумевает принятие устава использования платформы. В регистрационной форме указываются анкетные данные, целевой язык, а также максимум 2 языка, в которых студент может выступить консультантом. Для того, чтобы быть экспертом в языке, уровень владения языка, в соответствии со стандартами CEFR, должен быть C1-C2.

Для облегчения адаптации к новому формату обучения вебсайт содержит подробное описание методики тандема, включая практические советы по организации и проведению эффективных занятий, а также доступ к широкому спектру дополнительных ресурсов. На форуме сайта участники тандемов могут обсудить любые вопросы, связанные с обучением в тандеме. Более того, вебсайт предлагает регулярно обновляемую новостную ленту с актуальной информацией о тандеме.

С целью сбора данных о том, как участники оценивают занятия в тандеме с носителем языка, была разработана анкета, включающая 10 вопросов, сочетающих в себе формат множественного выбора и открытых ответов для получения как количественных, так и качественных данных. Анкетирование было добровольным, проходило онлайн в гугл-форме.

Результаты и обсуждение

На данный момент на сайте зарегистрировано 162 человека, из них 86 -девушек и 76 – мужчин в возрасте от 17 до 54 лет. В числе зарегистрировавшихся 68 местных и 94 иностранных студентов. Иностранные студенты являются представителями 31 страны (рис. 1): Китай – 16 человек, Великобритания – 8, Афганистан – 7, Франция – 6, Россия – 6, Турция – 6, США – 4, Узбекистан – 3, Бангладеш – 3, Индонезия – 2, Япония – 2, Туркменистан – 2, Южная Корея – 2, Нигерия – 2, Йемен – 2, Иран – 2, Эфиопия – 2, Индия – 2, Италия – 1, Алжир – 1, Саудовская Аравия – 1, Бразилия – 1, Демократическая Республика Конго – 1, Таджикистан – 1, Пакистан – 1, Кыргызстан – 1, Вьетнам – 1, Германия – 1, Монголия – 1, ОАЭ – 1, Иордания – 1.

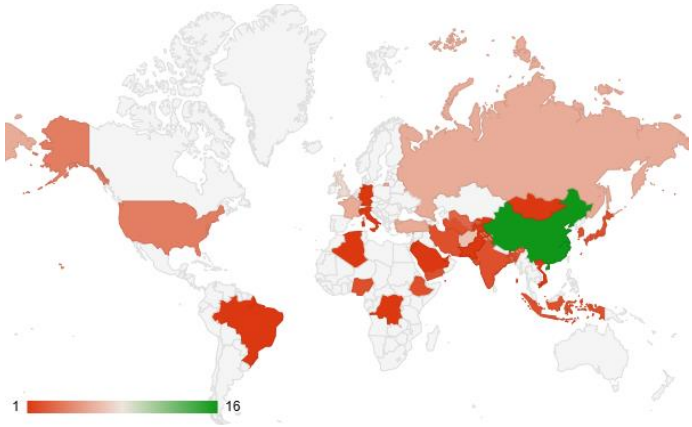


Рисунок 1. География участников сайта «Языковой тандем»

Согласно результатам анкетного опроса, проведённого среди 94 иностранных студентов (см. Рис. 2), были выявлены предпочтения в выборе целевого языка для изучения в рамках тандемного обучения. Анализ полученных данных показал, что наибольшее количество участников – 58 человек – выразили заинтересованность в изучении русского языка, что составляет подавляющее большинство респондентов. Это свидетельствует о высоком уровне мотивации к овладению языком страны пребывания с целью успешной академической, профессиональной и социокультурной интеграции.

Казахский язык был выбран 28 студентами, что также указывает на значительное внимание к государственному языку Республики Казахстан и стремление к более глубокой адаптации в местной социокультурной среде. Английский язык в качестве целевого был обозначен 8 респондентами, что может быть обусловлено необходимостью его использования в академической среде или в международной профессиональной коммуникации. Кроме того, по 2 человека выразили интерес к изучению китайского и турецкого языков соответственно, что может отражать как личные, так и профессиональные интересы обучающихся. Также по 1 участнику выбрали для изучения немецкий, чешский и испанский языки, что свидетельствует о наличии индивидуальных лингвистических траекторий и разнообразных образовательных целей среди студентов.

Таким образом, результаты анкетирования демонстрируют широкий спектр языковых предпочтений, с доминированием русского и казахского языков, что подчёркивает их значимость в контексте интеграции иностранных студентов в образовательное и культурное пространство принимающей страны.

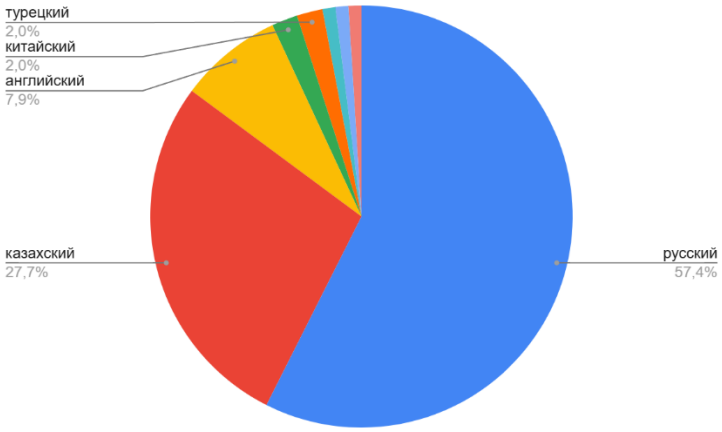


Рисунок 2. Целевой язык иностранных студентов

Среди местного контингента студентов (Рис. 3) из 68 зарегистрировавшихся студентов 58 планируют практиковать английский язык, по 3 человека выбрали французский и китайский языки, по 2 студента в качестве целевого языка указали корейский, турецкий и русский языки, и 2 человека выбрали казахский и арабский языки.

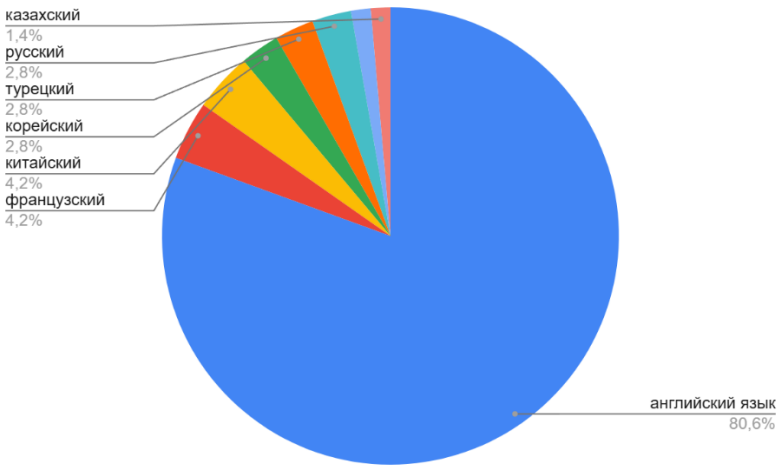


Рисунок 3. Целевой язык местных студентов

Согласно регистрационной формы, большинство зарегистрировавшихся студентов, а именно 106 человек (57 иностранных и 49 местных), указали 2 языка, которыми они владеют на уровне эксперта - С1-С2, в соответствии со стандартами CEFR (Рис.4).

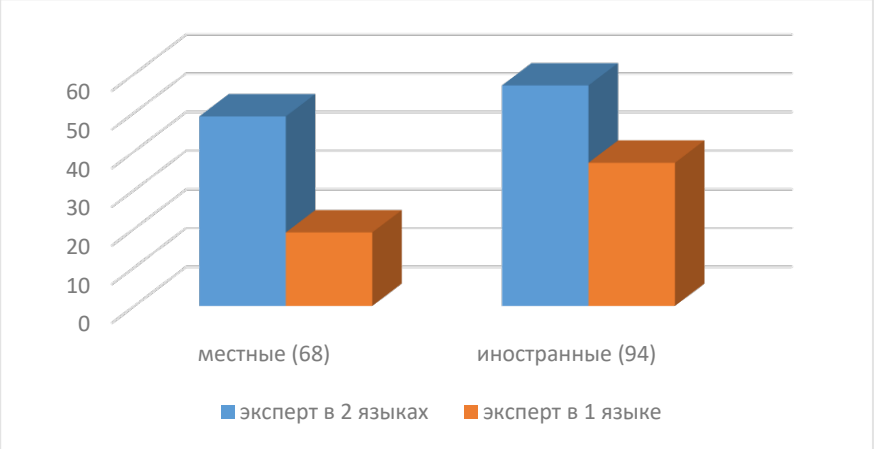


Рисунок 4. Владение языками на уровне эксперта

Так, среди иностранных студентов 40 человек могут выступать экспертами английского языка (таблица 1). Также на уровне родного языка 16 студентов владеют китайским (мандарин), 6 – турецким, 8 - арабским, 9 – персидским, 7 – французским, по 2 человека – немецким, корейским и японским, по 1 – итальянским и испанским. Изучение анкет показало, что только 18 иностранных обучающихся приехали из англоговорящих стран, остальные 22 человека владеют английским на продвинутом уровне С1-С2.

Среди местных студентов русским языком на уровне эксперта владеют 49 человек, у 59 студентов родной – казахский язык, 3 человека владеют турецким языком.

Таблица 1. Родные и целевые языки обучения участников «Языковой тандем»

	Родной (экспертный) язык (С1-С2)		Целевой язык	
	Местные (68)	Иностранные (94)	Местные (68)	Иностранные (94)
английский		40	58	8
казахский	59		1	28
русский	49		2	58
китайский		17	3	2
турецкий	3	6	2	
французский		7	3	
корейский		2	2	
арабский		8	1	
немецкий		2		1
испанский		1		1
японский		2		
чешский				1
персидский		9	1	
итальянский		1		

Таким образом, среди зарегистрировавшихся студентов наиболее популярными языками как по уровню владения, так и по желанию практиковать в тандеме, оказались английский, русский и казахский (таблица 1). Согласно таблице 1, могут быть образованы 28 англо-казахских тандемов, 49 англо-русских тандемов, 1 русско-казахский тандем, 1 – испано-русский, 1 русско-немецкий, 3 китайско-русских тандема, 2 китайско-казахских, 1 арабо-казахский, 2 русско-корейских тандема, 3 французско-русских тандема, 2 турецко-казахских тандема, 1 персидско-казахский тандем.

После разработки и запуска вебсайта «Языковой тандем» исследовательской группой (авторами данной статьи) было организовано внеучебное изучение иностранного языка в тандеме между местными и иностранными студентами на базе КазНУ им. аль-Фараби, в ходе которого с первыми 30 зарегистрировавшимися участниками была организована онлайн-встреча по разъяснению тандемного обучения, где студенты были объединены в пары. Более того, были разработаны и проведены ориентировочное анкетирование и опрос обратной связи. Организаторы были на связи с участниками, помогали с возникающими проблемами, меняли партнеров по различным обстоятельствам, подсказывали, где взять материал для занятия. Студенты участвовали во внеучебном тандеме и сами определяли, где, когда и о чем говорить на занятиях.

Некоторые участники (18 человек) согласились пройти онлайн-анкетирование и поделиться своим мнением о данном методе. Студенты как иностранные, так и местные высоко оценили опыт изучения иностранного языка с языковым партнером: улучшается разговорный язык и понимание на слух; занятия неформальные, поэтому

можешь практиковать язык без страха или неловкости; возможность изучения языка с носителем, а не по книгам; пропал страх общения с носителями языка; узнали много нового о культуре и подлинности обычаев; good practice, widening social skills; it has more advantages than disadvantages.

Также в опросе использовалась пятибалльная шкала Лайкерта для оценки удовлетворенности участников обучением в тандеме, повышения их культурной осведомленности и развития языковых навыков. Согласно результатам (Рис.5), значительная часть респондентов (75%) положительно оценила изучение языка в тандеме, выбрав 5 баллов, в то время как равное количество студентов, по 12,5%, оценили этот метод на 4 и 3. Ответы на вопрос, касающийся опыта знакомства с новой культурой, показал, что половина респондентов оценили метод на 4, в то же время 37,5% поставили оценку в 5 баллов, а 12,5% оценили его на 3 балла. Также большинство респондентов (62,5%) отметили хорошее (4 балла) улучшение своих языковых навыков, 25% заметили отличное улучшение и 12,5% отметили удовлетворительное улучшение.



Рисунок 5. Мнение участников о тандемном обучении

Однако, несмотря на большой интерес и высокую оценку, некоторые студенты, в частности, из местного контингента, прекращали занятия в тандеме из-за загруженности в университете, выхода на подработку.

Анализ данных регистрации на вебсайте «Языковой тандем» показал, что возможность межкультурного взаимодействия с носителями языка и изучение иностранных языков в тандеме обнаружило высокую актуальность у иностранных и местных студентов. Несмотря на то, что рекламной кампании данной платформы в вузе еще не проводилось, поскольку программа работает в тестовом режиме. Тем не менее на данный момент, наблюдается дисбаланс соотношения между количеством местных и иностранных студентов, то есть около 42% участников – местные студенты и почти 58 % - иностранцы. Это говорит о том, что 16% иностранных студентов не могут быть сопоставлены с языковыми партнерами.

В настоящее время исследовательской группой проводятся рекламные мероприятия для увеличения участников тандемного обучения. На данный момент в КазНУ им. аль-Фараби обучаются свыше 24000 студентов, из них 4102 человека (17% от общего контингента) являются иностранными гражданами. Соответственно, чтобы обеспечить

более тесное взаимодействие местных студентов с представителями других культур, необходимо расширить сотрудничество с зарубежными вузами и создать условия для коллективных языковых тандемов.

В рамках реализации тандемного обучения в образовательной среде университета была организована программа, в которой приняли участие как иностранные, так и местные студенты. Основной целью данного формата взаимодействия стало развитие межкультурной осведомлённости обучающихся, а также повышение уровня владения целевым иностранным языком через живое, аутентичное общение. Тандемное обучение способствовало формированию у студентов навыков эффективной коммуникации в межкультурной среде, толерантности и способности к адаптации в условиях культурного разнообразия.

Для местных студентов участие в тандемных сессиях предоставило уникальную возможность не только улучшить свои языковые компетенции, но и подготовиться к возможным академическим или профессиональным поездкам за рубеж, а также получить опыт культурного обмена, не покидая пределы своей страны. Такой формат обучения создаёт условия для погружения в языковую среду, что способствует более глубокой и осознанной языковой практике.

Иностранные студенты, в свою очередь, получили возможность ускоренной интеграции в академическую и социокультурную среду принимающего университета. Общение с носителями языка в неформальной, поддерживающей обстановке способствует снижению коммуникативных барьеров, адаптации к новым условиям обучения и жизни, а также формированию чувства принадлежности к студенческому сообществу.

Результаты данного исследования показывают, что языковая практика с носителем языка в тандеме способствует появлению уверенности в межкультурной иноязычной коммуникации, «помогает партнерам улучшить свои языковые навыки и узнать о культуре друг друга» (Calvert, 1999; Seidikenova and Rakhimova, 2023) и способствует преодолению языкового барьера (Seidikenova and Rakhimova, 2023). Гас утверждал, что обучение языку в тандеме максимально приближено к среде языкового погружения, где обучающимся предоставляется возможность услышать целевой язык от носителя языка, а также стимулируется аутентичное использование языка (Gass, 1997).

Более того, во время внеучебного тандема студенты сами организуют свое обучение, договариваются с тандем-партнером, ставят цели обучения, решают, на какие темы говорить и как проводить занятия, таким образом, у студентов формируются такие навыки обучения, карьеры и жизни, как: критическое мышление и решение проблем, коммуникация и сотрудничество, креативность и инновации, гибкость и адаптивность, инициативность и самостоятельность, социальное и межкультурное взаимодействие, производительность и ответственность.

Вместе с тем, стоит отметить тот факт, что некоторые местные студенты, в том числе обучающиеся на языковых специальностях, не ценят возможность заниматься с носителем целевого языка бесплатно. Так, отдельные студенты отказывались от языковой практики из-за отсутствия сертификатов или баллов, другие начинали занятия в тандеме, но вскоре не могли найти время для встреч из-за подработки или академической нагрузки. На наш взгляд, студентам не хватает внутренней мотивации,

возможно понимания, какую пользу они получат от межкультурного иноязычного общения, а также желания трудиться ради самосовершенствования, а не академических баллов за этот вид деятельности.

Необходимо добавить, что все же большинство обучающихся воспринимают появившуюся возможность межкультурного общения с энтузиазмом и воодушевлением. Так, один местный студент прокомментировал появление платформы «Языковой тандем»: «наконец-то университет сделал что-то стоящее для студентов».

Заключение

Отсутствие лингвокультурной и социокультурной среды в Казахстане приводит к тому, что многие студенты, изучающие иностранные языки, редко вступают в межкультурную коммуникацию с представителями изучаемого языка. В результате они испытывают тревогу и языковой барьер при необходимости общения на иностранном языке с носителями языка. В этой связи разработанный вебсайт «Языковой тандем» является прекрасной площадкой для создания естественной языковой среды и международного сотрудничества.

Платформа «Языковой тандем» соответствует современным тенденциям интернационализации в Казахстане и рекомендациям ЮНЕСКО по межкультурному диалогу.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что программа «Языковой тандем» может быть успешно внедрена в рамках институциональной структуры для организации межкультурной иноязычной коммуникации студентов. Однако она требует активного участия организаторов на всех этапах.

Организация тандемного обучения с привлечением иностранных студентов в КазНУ им. аль-Фараби стала возможной благодаря успешной политике по интернационализации, академической мобильности и летним языковым школам при университете. Однако в региональных вузах остро стоит проблема с наличием иностранных студентов.

Чтобы восполнить этот пробел, наши будущие исследования будут направлены на оптимизацию платформы «Языковой тандем», что позволит сделать ее доступной для большего числа казахстанских студентов из регионов и создать условия для совместных языковых проектов с зарубежными вузами.

В целях масштабирования проекта на другие вузы планируются выступления в рамках семинаров ассоциации учителей и преподавателей английского языка РК «KazTEA».

Вклад авторов:

А.С. Сейдикенова – существенный вклад в концепцию работы, критический пересмотр содержания научной статьи, утверждение окончательного варианта статьи для публикации.

Ю.С. Рахимова – проведение эксперимента, сбор, анализ и интерпретация результатов исследования, написание и дизайн статьи.

Г.К. Тусупова – существенный вклад в концепцию работы, формулировка и развитие ключевых целей и задач.

Список литературы

Желдыбаева, А.Т. и Мукатай, А.С. (2024) 'Управление процессами международного сотрудничества в высших учебных заведениях республики Казахстан', ВЕСТНИК Казахского университета экономики, финансов и международной торговли, 2(55).

Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана. (2006). Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан. Алматы

Похолков, Ю.П., Горянова, Л.Н. (2022) 'Языковая среда: от понятия к принципам создания', Высшее образование в России, 31(7), стр. 123-136. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-7-123-1362.

Правительство Республики Казахстан. (2023). Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы: Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 248 [онлайн]. Доступно по адресу: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248 (дата обращения: 13 июня 2025 г.).

Calvert, M. (1999) 'Tandem: A vehicle for language and intercultural learning', Language Learning Journal, 19(1), pp. 56-60.

Cole, M.W. (2013) 'Rompiendo el Silencio: Meta-analysis of the effectiveness of peer-mediated learning at improving language outcomes for ELLs', Bilingual Research Journal, 36, pp. 146–166.

Fondo Garcia, M. and Appel, C. (2016) 'Synchronous tandem language learning in a MOOC context: a study on task design and learner performance', CALL communities and culture, short papers from EUROCALL, pp. 144-149. https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.552

Gass, S.M. (1997) Input, interaction, and the second language learner. Mahwah, NJ: Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9780203053560

Kim, D. and Koh, T. (2018) 'Tandem translation classroom: a case study', Journal of Multilingual and Multicultural Development, 39(2), pp. 97–110. https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1315948

Lockley, T. and Yoshida, C. (2016) 'Language and culture exchange in foreign language learning: an experiment and recommendations', Innovation in Language Learning and Teaching, 10(3), pp. 238–254. https://doi.org/10.1080/17501229.2014.960419

O'Dowd, R. (2007) Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers. https://doi.org/10.1093/elt/ccn065

O'Rourke, B. (2013) 'Form-focused Interaction in Online Tandem Learning', CALICO Journal, 22(3).

Pomino, J. and Gil-Salom, D. (2016) 'Integrating E-tandem in Higher Education', Procedia - Social and Behavioral Sciences, (228). https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.102

Převrátilová, S. (2024) 'Plurilingual Students in Tandem Language Exchange: Motivation, Perceived Positive Language Interaction, and Plurilingual Approach', in Appreciating Plurilingual Competencies: Current and Future Perspectives. Masaryk University, pp. 103-113.

Sabbah-Taylor, A. (2021) 'Intercultural competence in a face-to-face tandem language learning: a micro-analytic perspective', Language and Intercultural Communication, 21(2). https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1837149

Seidikenova, A. and Rakhimova, Yu. (2023) 'Learning with a language partner as a way to form intercultural communication competence', BULLETIN of AblaiKhan KazUIRandWL, series «Philological sciences», 2(69), pp. 296-306. https://doi.org/10.48371/PHILS.2023.69.2.020

Son, B.G., Yuan, X. and Guo, X. (2024) 'E-tandem learning and autonomous learning: Learners' perceptions of benefits and challenges', in Proceedings of the International CALL Research Conference, pp. 261–266. https://doi.org/10.29140/9780648184485-39

Telles, J.A. and Vassallo, M.L. (2006) 'Foreign Language Learning In-Tandem: Teletandem as an Alternative Proposal in Callt 1 Aprendizagem de Línguas In-Tandem: Teletandem como uma Proposta Alternativa em CALLT', the ESPecialist, 27(2).

UNESCO (2006) UNESCO Guidelines on International Education. Paris: UNESCO Headquarters.

Yeh, H.C. and Heng, L. (2022) 'Creating a virtual "third space" in a telecollaborative project to promote English as a Foreign Language (EFL) learners' language proficiency and intercultural awareness', Interactive Learning Environments. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2043384

Seidikenova A.S.[1], *Rakhimova Yu.S.[2], Tussupova G.K.[3]

[1,2]Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

[3]L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Organizing intercultural foreign language communication using the tandem method

Abstract. The gap between the requirements for linguistic and intercultural competence and the real learning conditions is one of the most pressing problems of modern higher foreign language education in Kazakhstan. Learning foreign languages without regular language practice with native speakers of the target language significantly complicates their effective use in real life. This study reveals the potential of the tandem method of learning foreign languages to create a natural language environment and improve the intercultural communicative competence of students. The purpose of this study is to provide valuable information on how, in the absence of a linguacultural and sociocultural environment, using the tandem method, to create opportunities for intercultural foreign language communication of students to develop their linguistic, academic, and intercultural skills. This article presents the Language Tandem platform developed by a research group based at Al-Farabi Kazakh National University, as well as the problems and successes of implementing the tandem method with the participation of local and foreign students. The results show that the opportunity for intercultural interaction with a native speaker of the target language sparked interest among the students. Students positively assessed the tandem method and its effective impact on the development of communicative and intercultural skills. In addition to improving intercultural communication skills, tandem learning develops initiative and independence, responsibility, critical thinking, and problem-solving skills. The implementation of tandem learning into the educational process will help to form a linguistic personality ready for intercultural dialogue. The results of the study will be useful for foreign language teachers and employees of higher education institutions working with foreign students.

Keywords: tandem, intercultural foreign language communication, intercultural communicative competence, internationalization

Сейдикенова А.С.[1], *Рахимова Ю.С.[2], Тусупова Г.К.[3]

[1,2]Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

[3]Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

Мәдениетаралық шет тілдердің қатынасын тандем әдісі арқылы ұйымдастыру

Аңдатпа. Тілдік және мәдениетаралық құзіреттілікке қойылатын талаптар мен нақты оқу жағдайлары арасындағы алшақтық Қазақстандағы қазіргі жоғары шет тілінде білім берудің

өзекті мәселелерінің бірі болып табылады. Нақты бір шет тілде сөйлейтіндермен тұрақты тілдік тәжірибе болмайынша шет тілдерін үйрену мен оны өмірде пайдалану айтарлықтай қиындық туындатады. Бұл зерттеу табиғи тілдік ортаны құру және студенттердің мәдениетаралық коммуникативтік құзіреттілігін арттыру үшін шет тілдерін оқытудың тандемдік әдісінің әлеуетін ашады. Бұл зерттеудің мақсаты – лингвомәдени және әлеуметтік-мәдени орта болмаған жағдайда, тандем әдісін қолдана отырып, студенттердің тілдік, академиялық және мәдениетаралық дағдыларын дамыту мақсатында мәдениетаралық шет тілі қарым-қатынасына мүмкіндіктер жасау туралы құнды ақпарат беру. Бұл мақалада әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дың зерттеу тобы әзірлеген «Тіл тандемі» платформасы берілген, сондай-ақ жергілікті және шетелдік студенттердің қатысуымен тандем әдісін енгізудің мәселелері мен жетістіктері көрсетілді. Нәтижелерге қарағанда, оқытылатын тілде сөйлейтін адаммен мәдениетаралық өзара әрекеттесу мүмкіндігі студенттер арасында үлкен қызығушылық тудырғанын көреміз. Студенттер тандем әдісіне және оның коммуникативті және мәдениетаралық дағдыларды дамытуға тиімді әсері бар деп оң баға берді. Мәдениетаралық қарым-қатынас дағдыларын жетілдірумен қатар, тандемдік тренинг бастамашылық пен тәуелсіздікті, жауапкершілікті, сыни ойлау мен проблемаларды шешу дағдыларын дамытады. Оқу үдерісіне тандемдік оқытуды енгізу мәдениетаралық диалогқа дайын тілдік тұлғаны қалыптастыруға мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелері шетел студенттерімен жұмыс істейтін жоғары оқу орындарының шет тілі оқытушылары мен қызметкерлеріне пайдалы болады.

Түйін сөздер: тандем, мәдениетаралық шет тілдік қарым-қатынас, мәдениетаралық коммуникативті құзыреттілік, интернационалдандыру

References

Zheldybaeva, A.T., Mukataj, A.S. (2024). 'Upravlenie processami mezhdunarodnogo sotrudnichestva v vysshih uchebnyh zavedenijah respubliki kazahstan' [Management of international cooperation processes in higher educational institutions of the Republic of Kazakhstan], VESTNIK Kazahskogo universiteta jekonomiki, finansov i mezhdunarodnoj torgovli, 2(55). (in Russian)

Kazakhskii universitet mezhdunarodnykh otnoshenii i mirovykh yazykov imeni Abylai Khana (2006). Kontseptsiya razvitiya inoyazychnogo obrazovaniya Respubliki Kazakhstan [Concept for the development of foreign language education of the Republic of Kazakhstan]. Almaty. (in Russian).

Poholkov, Ju.P., Gorjanova, L.N. (2022). 'Jazykovaja sreda: ot ponjatija k principam sozdanija' [Language environment: from concept to principles of creation], Vysshee obrazovanie v Rossii, 31(7), pp. 123-136. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-7-123-136 (in Russian).

Pravitelstvo Respubliki Kazakhstan (2023). Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya vysshego obrazovaniya i nauki v Respublike Kazakhstan na 2023-2029 gody: Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 28 marta 2023 goda № 248 [On approval of the Concept for the development of higher education and science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029: Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No. 248] [online]. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248 (accessed: 13 June 2025). (in Russian).

Calvert, M. (1999). 'Tandem: A vehicle for language and intercultural learning', Language Learning Journal, 19(1), pp. 56-60.

Cole, M.W. (2013). 'Rompiendo el Silencio: Meta-analysis of the effectiveness of peer-mediated learning at improving language outcomes for ELLs', Bilingual Research Journal, 36, pp. 146–166.

Fondo Garcia, M. and Appel, C. (2016). 'Synchronous tandem language learning in a MOOC context: a study on task design and learner performance', CALL communities and culture, short papers from EUROCALL, pp. 144-149. https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.552

Gass, S.M. (1997). Input, interaction, and the second language learner. Mahwah, NJ: Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9780203053560

Kim, D., Koh, T. (2018). 'Tandem translation classroom: a case study', Journal of Multilingual and Multicultural Development, 39(2), pp. 97–110. https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1315948

Lockley, T., Yoshida, C. (2016). 'Language and culture exchange in foreign language learning: an experiment and recommendations', Innovation in Language Learning and Teaching, 10(3), pp. 238–254. https://doi.org/10.1080/17501229.2014.960419

O'Dowd, R. (2007). Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers. https://doi.org/10.1093/elt/ccn065

O'Rourke, B. (2013). 'Form-focused Interaction in Online Tandem Learning', CALICO Journal, 22(3).

Pomino, J., Gil-Salom, D. (2016). 'Integrating E-tandem in Higher Education', Procedia - Social and Behavioral Sciences, (228). https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.102

Převrátilová, S. (2024). 'Plurilingual Students in Tandem Language Exchange: Motivation, Perceived Positive Language Interaction, and Plurilingual Approach', in Appreciating Plurilingual Competencies: Current and Future Perspectives. Masaryk University, pp. 103-113.

Sabbah-Taylor, A. (2021). 'Intercultural competence in a face-to-face tandem language learning: a micro-analytic perspective', Language and Intercultural Communication, 21(2). https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1837149

Seidikenova, A., Rakhimova, Yu. (2023). 'Learning with a language partner as a way to form intercultural communication competence', BULLETIN of AblaiKhan KazUIRandWL, series «Philological sciences», 2(69), pp. 296-306. https://doi.org/10.48371/PHILS.2023.69.2.020

Son, B.G., Yuan, X., Guo, X. (2024) 'E-tandem learning and autonomous learning: Learners' perceptions of benefits and challenges', in Proceedings of the International CALL Research Conference, pp. 261-266. https://doi.org/10.29140/9780648184485-39

Telles, J.A. and Vassallo, M.L. (2006). 'Foreign Language Learning In-Tandem: Teletandem as an Alternative Proposal in Callt 1 Aprendizagem de Línguas In-Tandem: Teletandem como uma Proposta Alternativa em CALLT', the ESPecialist, 27(2).

UNESCO (2006). UNESCO Guidelines on International Education. Paris: UNESCO Headquarters.

Yeh, H.C. and Heng, L. (2022). 'Creating a virtual "third space" in a telecollaborative project to promote English as a Foreign Language (EFL) learners' language proficiency and intercultural awareness', Interactive Learning Environments. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2043384

Сведения об авторах:

Сейдикенова А.С. **–** к.ф.н., и.о. профессора, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, ул. Карасай батыра, 95А, 050000, Алматы, Казахстан.

Рахимова Ю.С. – автор для корреспонденции, магистр филологии, PhD студент, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, ул. Карасай батыра, 95А, 050000, Алматы, Казахстан.

Тусупова Г.К. – к.п.н., и.о. доцента, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. К.Сатпаева, 2, 010000, Астана, Республика Казахстан.

Авторлар туралы мәліметтер:

Сейдикенова А.С. – ф.ғ.к., профессор м.а., Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қарасай батыр к., 95А, 050000, Алматы, Қазақстан.

Рахимова Ю.С. **–** хат-хабар авторы, филология ғылымдарының магистрі, PhD докторанты, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қарасай батыр к., 95А, 050000, Алматы, Қазақстан.

Тусупова Г.К. **–** п.ғ.к., доцент м.а., Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, К.Сәтбаев көш., 2, 010000, Астана, Қазақстан.

Information about authors:

Seydikenova A.S. **–** Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Al-Farabi Kazakh National University, 95A Karasai Batyr St., Almaty, 050000, Kazakhstan.

Rakhimova Yu.S. **–** Corresponding Author, Master of Philology, PhD Student, Al-Farabi Kazakh National University, 95A Karasai Batyr St., Almaty, 050000, Kazakhstan.

Tussupova G.K. **–** Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2 Satbayev St., Astana, 010000, Kazakhstan.

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

IRSTI 14.35.07
Scientific article

https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-313-331

Preparing future educational psychologists to support schoolchildren's cognitive activity through project-based learning

A. Zhuparkhan[1]*, S. Gündüz[2], G.M. Zhalelova[3], L.M. Mussatila[4]

*[*1]L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*
[2]Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu, Turkey
[3]S. Seifullin Kazakh Agrotechnical University, Astana, Kazakhstan
[4]Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan

*(E-mail: *[1]aimana11@inbox.ru, [2]samettin60@gmail.com, [3]gulzhan--z@mail.ru, [4]musatila@mail.ru)*

Abstract. This article examines the problems and prospects regarding the readiness of future educational psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through project-based activities. The study was conducted to determine the effectiveness of the process of preparing future educational psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through project-based activities. The main ideas of the study are: to determine the main theoretical characteristics of the readiness of educational psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through project activities, and to establish the possibility of increasing the readiness of future educational psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through project activities. The scientific and practical significance of the study lies in the expansion of theoretical knowledge and the development of scientifically based recommendations. The proposed model and development program are confirmed by the results of the study: the level of readiness of future educational psychologists in the experimental group to support the cognitive activity of schoolchildren through project activities has significantly increased, while the control group, which did not receive such training, showed minimal growth indicators; the school experiment also confirmed that project activities accompanied by future educational psychologists who have undergone additional training significantly increases the level of cognitive activity of schoolchildren. Recommendations have been developed for the implementation of the proposed model in pedagogical practice in order to increase the level of readiness of educational psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through project activities and to develop the cognitive activity of schoolchildren.

Key words: project activities, cognitive activity, support, future educational psychologists, schoolchildren.

Received: 21.05.2025; Revised: 23.06.2025; Accepted: 29.06.2025; Available online: 30.06.2025

Introduction

The relevance of the study is based on the fact that the modern education system in Kazakhstan is in dire need of highly qualified teacher-psychologists who are able to effectively support the cognitive activity of schoolchildren, using project-based activities. Current conditions require modern educational psychologists not only to know modern psychological and pedagogical technologies, but also to be ready to apply them in their professional activities. Therefore, preparing future educational psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through project activities is becoming an extremely important task.

The research problem is based on the fact that although the theoretical foundations of project activities for cognitive activity of schoolchildren have long been known and recognized in pedagogy, in psychological and pedagogical practice, many educational psychologists experience difficulties in applying these technologies in their work. The main problem lies in the insufficient readiness of novice educational psychologists to organize and manage the cognitive activity of schoolchildren through project activities. This problem is most often manifested in their lack of practical knowledge and skills in supporting the cognitive activity of schoolchildren in this format. Such circumstances reduce the effectiveness of psychological support for schoolchildren and, as a result, do not allow them to maintain the required level of cognitive activity.

The aim of the study is to investigate the effectiveness of the process of preparing future educational psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through project-based activities.

The object of the study is future educational psychologists who are in the process of professional training.

The subject of the study is supporting the cognitive activity of schoolchildren through project activities.

The degree of study of the identified problem is low. At the same time, many aspects of project activities and supporting the cognitive activity of schoolchildren have long been considered in the works of well-known educators and psychologists. There are many works on the training of future teachers and on issues related to supporting the cognitive activity of schoolchildren (Kurmanbekova, 2023; Wong, 2023). However, the problem of preparing educational psychologists to use project activities in their practice remains insufficiently studied and requires special attention.

Research objectives

1. Analyze the main theoretical characteristics of the readiness of teacher-psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through project activities.

2. Determine the initial level of readiness of future teacher-psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through project activities.

3. Develop and justify a model for forming the readiness of future educational psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through project activities.

4. Conduct experimental research at a university and at a school aimed at confirming the effectiveness of the developed model.

5. Prepare recommendations for the implementation of the research results in the educational process of training educational psychologists.

Research hypothesis: if systematic training and purposefully organized practice are conducted, it is possible to significantly increase the readiness of future educational psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through project activities.

Research methods. Literary analysis of the research problem; empirical methods (observation, questioning, testing, pedagogical experiment); qualitative analytical data analysis, and quantitative statistical methods.

The significance of the research lies in the fact that the results obtained make it possible to improve the quality of training for educational psychologists, while increasing their readiness to effectively support the cognitive activity of schoolchildren through project activities. The research also shows that the readiness of future educational psychologists will lead to an increase in the level of cognitive activity and an improvement in the quality of the educational process as a whole.

Literary review

At the first stage, a literature analysis was conducted, as a result of which 28 sources were reviewed. The main theoretical characteristics of the readiness of educational psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through project activities were considered. The project activity of an educational psychologist at school is a process that includes a set of measures aimed at achieving the goals of the study and helping to resolve psychological and pedagogical problems for the development of other participants in the project. Other authors include the following among the main characteristics of the readiness of educational psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through projects:

G. Wong (2023), professional experience, on which such indicators as the ability to obtain and process the necessary information for the project, as well as to plan and implement project activities, depend;

M. Garaigordobil (2023): A) the cognitive and creative abilities of the teacher, which are necessary for conducting a comprehensive study of the projected situations, as well as for a systematic view of the whole complex of problems; B) the volume of specific knowledge, skills, and abilities to solve various tasks in the field of design; C) knowledge in the field of project activity, its content, and the nature of student motivation; competence in identifying current problems that arise in the learning process, finding and implementing ways to effectively solve them;

A. Korcz (2024): A) characteristics of the behavior and interpersonal relationships of the teacher-psychologist. For example, such as a developed level of empathy, which usually allows the teacher-psychologist to navigate the current communicative situation and effectively build good relationships with children; B) Focus on the development of their psychological and pedagogical activities and the improvement of the educational activities of the school community.

The readiness of educational psychologists for their work in supporting project activities at school should be understood primarily in terms of the following characteristics: a desire to participate in innovative processes; possession of information about current standards for secondary education outcomes, new methodologies, and educational practices; qualifications in the field of pedagogical innovations and possession of the necessary knowledge and methods for solving relevant tasks for schoolchildren in project activities (Vasilopoulos, 2023).

Future educational psychologists should be aware of the importance of students' cognitive activity. In the context of educational psychology, students' cognitive activity can be considered according to two scientific approaches:

• a special type of educational (in relation to schoolchildren) or professional (in relation to teachers) activity, which contains a set of individual moments for the formation of knowledge, its implementation, development, and change, provided that they are determined by the person themselves (Mavilidi, 2022);

• a certain qualitative expression characteristic of a person's level of education, provided that it enables a person (student, teacher) to describe their active "Self" using a special system of relationships that are oriented toward projected semantic and other forms of education (Ruhland, 2021).

When defining project activity as an indicator of the readiness of a teacher-psychologist for their work in school, one can refer to the opinion of J. Dewey, who pointed out that project activity is necessary for students to learn to solve real-world problems, which gives them the opportunity to develop an interest in learning through the development of critical thinking and other practical skills. Kazakhstani authors (Muratbayeva, 2021; Alzhanova, 2023) share this opinion. Based on this, educational psychologists must also possess knowledge and skills in this area to assist students in implementing projects.

Future educational psychologists must also be familiar with the specifics of using project-based learning in schools. Foreign sources have identified five specific features of the use of project-based learning in schools: challenge-based learning:

– project-based learning that focuses on current social issues (Latino, 2023);
– problem-based learning – problem-oriented project-based learning (Morales, 2023);
– place-based learning – place-based project-based learning (Martinez, 2022);
– activity-based learning – practice-based project-based learning (Petrash, 2022);
– design-based learning – project-based learning through design work (Romanova, 2023).

It should be noted that all these teaching methods are currently being used more and more actively in schools in Kazakhstan. In this regard, reference should be made first and foremost to the methodological recommendations on the introduction of the project approach into the teaching process, developed in 2023 by the Y. Altynsarin National Academy of Sciences (2023). New project-based learning methods are being used, including project-based learning for practical experience and skills development, as it really helps to improve the quality of education in Kazakhstani schools.

When determining the support of project activities in school education, it is also necessary to refer to the opinions of many foreign authors. The main provisions for supporting project activities in school education include: the goals and objectives of these activities; the role of the teacher, not as a source of knowledge, but as a consultant, coordinator, and mentor; the structure of the project; and the development of cognitive activity. The latter is implemented through the voluntary involvement of students in the learning process by developing their interest in a particular subject and the learning process as a whole (Brown, 2020; Ukah, 2023; Donegan-Ritter, 2022). At the same time, it should be noted that Kazakhstani authors quite often consider the role of the teacher in project activities at school, describing this type of pedagogical activity as a factor in improving the professional skills of teachers (Khamzin, 2020), and also note that project-based learning should be used as an important educational tool, as it helps both teachers

and students to acquire certain important skills (Batycheva, 2022). It is also worth noting the latest research by Kazakhstani scientists. The results of a study by A. Omiruzakkyzy (2023) on the effectiveness of organizing project activities for schoolchildren through the preparation of STEM educational startups for schoolchildren. S. Bakhishova (2022) notes that project activities for students should be considered one of the methods of developmental learning, as it allows students to develop cognitive interest in the subject being studied. It also combines the knowledge gained during training and helps develop students' independent research skills, creative abilities, logical thinking skills, and introduces them to issues that are vital.

Methods

The research materials included official publications and other scientific works on the topic of preparing future educational psychologists, supporting the cognitive activity of schoolchildren, and project activities in the work of educational psychologists.

The research methods used to achieve the set goals and test the hypothesis were: literature analysis, testing, pedagogical experiments, statistical and analytical analysis.

In the second stage, future teacher-psychologists were tested for their readiness to support the cognitive activity of schoolchildren through project activities. Forty-seven second-year students of the Eurasian National University, EP "Pedagogy and Psychology," took part in the survey. The students were divided into two groups in advance: an experimental group of 24 people and a control group of 23 people. The division was made to organize additional training for the students in the experimental group after testing, based on a program that included measures to develop their readiness to provide psychological and pedagogical support for schoolchildren's projects.

The author's test task was compiled, taking into account that psychological and pedagogical support for projects is implemented in schools by a teacher-psychologist in three designated stages:

– planning project activities;

– living the project theme;

– reflecting on the project theme (Machanova, 2024).

The completion of tasks in this area is used to determine the readiness of future educational psychologists, and the test questions should be based on this. The test is conducted in written form, with students answering closed questions by selecting one of the suggested answers. Each question is accompanied by a five-point scale, where: 1 – not ready at all; 2 – poorly prepared; 3 – moderately prepared; 4 – well prepared; 5 – completely ready.

Test results are evaluated based on the sum of average scores, which are used to determine students' readiness levels: high level ≥ 4.0 points; average level: 3.0 to 3.9 points; low level: ≤ 2.9 points.

The test questions are divided into three groups:

1. Project planning stage:

Are you able to organize the start of the project and motivate students to participate?

Can you help students develop and present a project implementation plan?

2. Project implementation stage:

Are you able to maintain student motivation throughout the project?

Are you able to stimulate student interest and initiative during the project?

Are you able to adjust the student project depending on circumstances and progress?

3. Project reflection stage:

Are you able to help project participants draw conclusions and reflect on their experience?

Are you able to analyze the progress of the project and make adjustments to subsequent projects?

Can you assess how effective the students' project activities were?

Thus, the questions in this test are designed to assess the level of readiness of future educational psychologists to support students' cognitive activity through project activities, as well as to identify areas that require further development in the university learning process.

The next stage involved a study conducted at Secondary School No. 33 in Astana during English lessons among 7th-grade students to assess the support of students' cognitive activity through project activities by students in the experimental group who had completed the additional training course. Forty-eight people (7th-grade students) participated in the experiment, of which 24 were assigned to the experimental group (EG) and 24 to the control group (CG).

A preliminary assessment of the cognitive function of schoolchildren was carried out during project activities in both groups. Then, English lessons using project activities were organized in the experimental group. During these lessons, they were accompanied at all stages by future teacher-psychologists. The control group had regular English lessons, during which the children also worked on their projects, but without supervision. At the end of the experiment, a control assessment of the cognitive activity level of schoolchildren was conducted during project activities.

The assessment of the level of cognitive activity in 7th-grade students was carried out using an improved version of the well-known questionnaire by C.D. Spielberger, adapted to study the level of cognitive activity, anxiety, and other relevant states characteristic of project activities and the personality traits of students. This version has been supplemented with new questions and a new processing method and is called the “Assessment of the level of cognitive activity during project activities” methodology.

The level of cognitive activity was determined in schoolchildren on a five-point scale by calculating the arithmetic mean of all responses.

High level of cognitive activity: 4.0 to 5 points (the student actively shows interest in learning, easily concentrates on the material, actively seeks additional information, and is genuinely interested in project activities).

Average level of cognitive activity: 3.0 to 3.9 points (the student shows moderate interest but does not demonstrate consistent activity and independence in searching for information).

Low level of cognitive activity: 2.5 to 2.9 points (the student tends to treat project activities formally, avoids seeking additional information, and shows low activity and initiative).

Results and discussion

The results of the initial diagnosis of the level of readiness of future psychological educators to support the cognitive activity of schoolchildren through project activities are shown in Table 1.

Table 1. Results of the initial diagnosis of the readiness level of future psychological educators in the experimental and control groups, in average scores, by group

Group	The planning stage	Implementation stage	The reflection stage	General level
The experimental group	3,0	2,8	2,8	2,9
The control group	3,0	2,8	2,8	2,9
Note: compiled according to the research materials				

Based on the results of the initial assessment of the readiness level of future educational psychologists in the experimental and control groups, the following conclusions can be drawn.

Both groups demonstrated virtually the same level of readiness at all stages of project activity, as the average score in the experimental group was 2.9, and the control group students received a similar score.

The average level of readiness at all stages ranges from 2.8 (at the implementation and reflection stages) as a low level to 3.0 (planning stage). Summing up these indicators and determining the average value shows that students in both groups are at an average (lower) level of readiness to support the cognitive activity of schoolchildren through project activities. Such indicators point to the need for additional training and preparation to increase students' readiness for the indicator under study.

The obtained indicators indicate that students are not sufficiently prepared for the practical support of project activities, which is probably due to a lack of relevant experience and insufficient theoretical and practical knowledge in the field of project activities when supporting the cognitive activity of schoolchildren.

The conditions outlined in the research objectives and hypothesis became the prospects for further development of students' readiness, as it is planned that the experimental group will receive additional training, which is expected to increase the level of readiness in this group.

The results of the initial diagnosis became the starting point for the subsequent development of a model for preparing future teacher-psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through project activities, within the framework of which it is planned to conduct a course of additional training for future teacher-psychologists aimed at developing their skills in supporting the cognitive activity of schoolchildren through project activities, as indicators of their readiness for this type of activity.

The model for developing readiness was developed for the organization of an additional training course for future teacher-psychologists aimed at developing their skills in supporting the cognitive activity of schoolchildren through project activities. The developed model includes the following components, as shown in Figure 1.

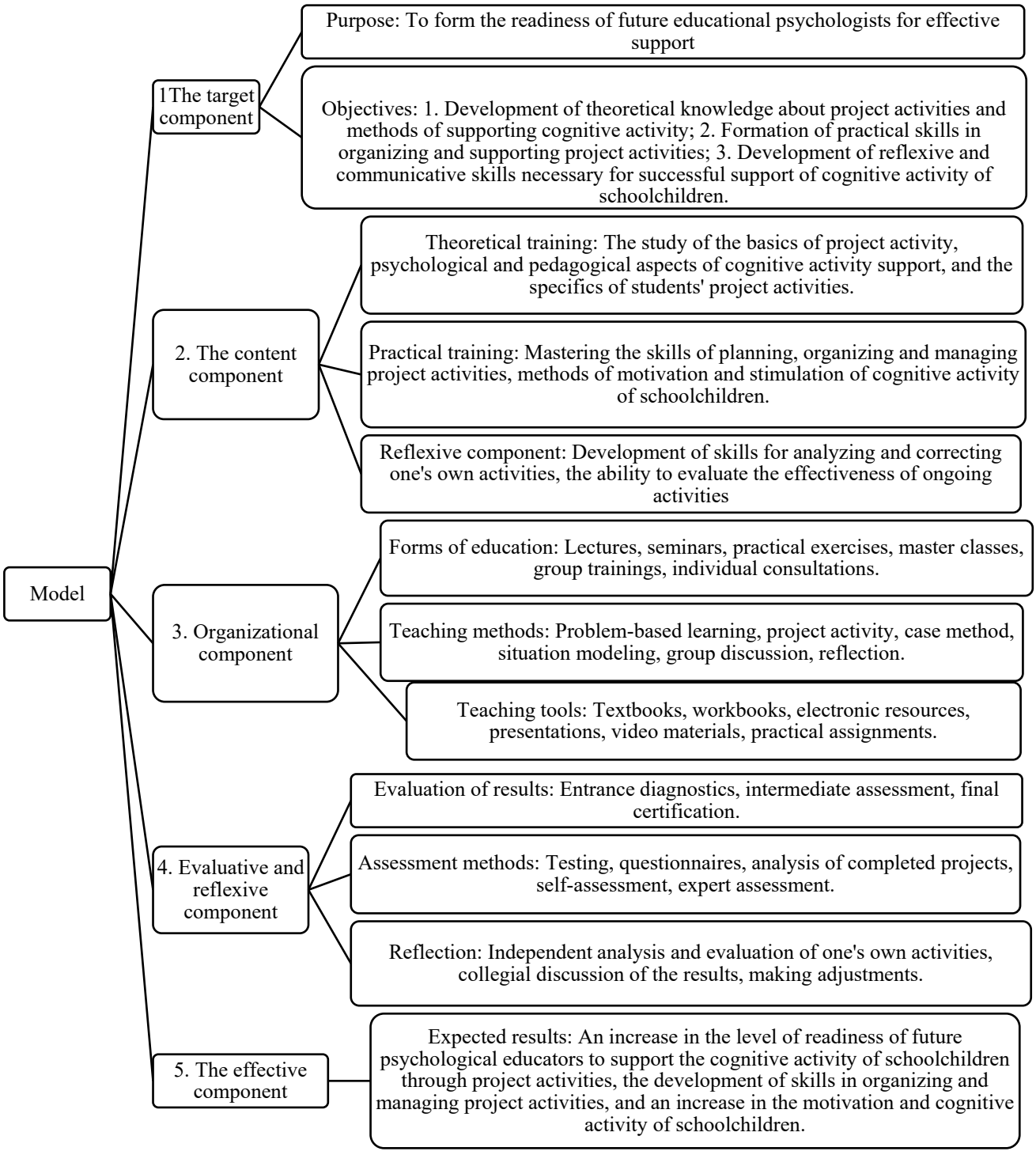


Figure 1. A model of the formation of the readiness of future educational psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through project activities

Justification of the model. The proposed model includes a target component, a content component, an organizational component, an evaluative-reflective component, and a results

component. It is based on the principles of systematicity and integrity, which makes it possible to consistently develop in future educational psychologists the necessary knowledge, skills, and abilities to support the cognitive activity of schoolchildren through project-based activities.

Within the framework of this model, an additional course program has been developed for future educational psychologists entitled "Preparing future educational psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through project-based activities."

The course aims to prepare future educational psychologists to effectively support the cognitive activity of schoolchildren through project-based activities.

The objectives of the course are:

1. To develop students' theoretical knowledge of project activities and methods of supporting the cognitive activity of schoolchildren;
2. To develop students' practical skills in organizing and supporting project activities at school;
3. To develop students' reflective and communication skills necessary for the successful support of schoolchildren's cognitive activity;
4. To familiarize students with modern technologies and methods of working with schoolchildren's cognitive activity in project activities.

The content of the developed course program is shown in Table 2.

Table 2. The program of the additional course "Formation of the readiness of future educational psychologists to support the cognitive activity of schoolchildren through project activities"

№	Module	Number of hours	Forms of implementation	Planned results
1	• The main stages of planning. • Goal setting and task setting. • Organizing the start of the project. • Methods of motivating schoolchildren at the start of the project.	12 hours	Seminars, practical exercises, master classes	Master the methods of planning and organizing the start of a project, be able to motivate students at the first stage.
2	• Support the cognitive activity of schoolchildren. • Organization of group work. • Methods of stimulating the interest and initiative of schoolchildren. • Project adjustment during the implementation process.	12 hours	Practical exercises, group trainings, project activities	Be able to support the cognitive activity of schoolchildren, stimulate interest and initiative, adjust the project in the process of its implementation.
3	• Methods for analyzing project results. • Conducting reflection with the project participants. • Adjustment of subsequent projects based on the analysis of the previous one.	12 hours	Practical classes, seminars, project activities	Be able to analyze the results of the project, develop the skills of reflection and correction of subsequent project activities.

	• Development of project documentation and reporting skills.			

The general planned outcomes are defined as follows:

•future teacher-psychologists will acquire theoretical knowledge about project activities and methods of supporting the cognitive activity of schoolchildren;

•they will acquire skills in organizing and supporting project activities for schoolchildren;

•developing students' ability to stimulate the cognitive activity of schoolchildren in project activities;

• developing future educational psychologists' reflective and communication skills, which enable them to effectively support the cognitive activity of schoolchildren.

During the implementation of the program, the results should be evaluated: initial diagnosis of the readiness of future educational psychologists; interim assessment of each module and final certification. Certification is best conducted in the form of defending an individual project and receiving feedback.

The results of the control diagnosis are shown in Table 3.

Table 3. The results of the final diagnosis of the level of readiness of future educational psychologists of the experimental and control groups, in average scores, by group

Group	The planning stage	Implementation stage	The reflection stage	General level
The experimental group	4,3	4,2	4,1	4,2
The control group	3,2	3,1	3,0	3,1
Note: compiled according to the research materials				

Based on the results obtained during the final diagnosis of the level of readiness of future psychology teachers, it was found that in the experimental group, the average level of readiness was 4.2 points, which is significantly higher than in the control group. A high level of readiness is shown for all stages of development, especially at the planning stage - 4.3 points. Such indicators indicate the correctness of the proposed model and the high effectiveness of the developed training program. While in the control group, the indicators changed slightly: the average readiness level was 3.1 points, which is significantly lower than the level of the experimental group.

The comparison of the group indicators is shown in Table 4.

Table 4. Results of the comparative analysis

Group	Planning stage (beginning/end)	Implementation stage	The reflection stage	General level
The experimental group	3,0 / 4,3 - +1,3	2,8/4,2 - +1,4	2,8 / 4,1 - +1,3	2,9 / 4,2 - +1,3
The control group	3,0 / 3,2 - +0,2	2,8/3,1 - +1,3	2,8/3,0 - +0,2	2,9/ 3,1 - +1.2
Note: compiled according to the research materials				

In the experimental group, the overall level of readiness increased by 1.3 points, with the largest increase in the development stage of project activities, which is a good result and indicates the effectiveness of the training conducted with students.

To confirm the increase in the level of readiness of future educational psychologists, experimental work was carried out at the school on the basis of Secondary School No. 33 in Astana, in English lessons among 7th-grade students.

The results of the pedagogical experiment are shown in Table 5.

Table 5. The results of the experiment to determine the level of cognitive activity in project activities in the experimental and control groups, in points

Group	The initial level of cognitive activity	The final level of cognitive activity
The experimental group	3.1 points	4.3 points
The control group	3.1 points	3.2 points
Note: compiled according to the research materials		

In the experimental group, it was found that as a result of project-based activities, the level of students' cognitive activity increased from 3.1 points (medium level) to 4.3 points (high level). These results demonstrate the high effectiveness of project-based learning when supported during English lessons by future educational psychologists who had completed a supplementary training course.

In contrast, in the control group, the level of cognitive activity showed almost no significant change, rising only slightly from 3.1 (medium level) to 3.2 (still medium level). These findings indicate that the traditional approach is less effective in enhancing schoolchildren's cognitive activity through project-based learning.

Recommendations for implementing the research results into the educational process of training educational psychologists to support students' cognitive activity through project-based learning:

1. Introduce a minor or elective course on the organization and psychological support of project-based learning, including the study of theoretical foundations, methodologies, and technologies for organizing school projects.

2. Include practical classes and workshops in the training programs to help future educational psychologists develop skills for supporting students' cognitive activity.

3. Use game-based learning technologies, group work methods, and other modern educational tools to develop these skills in future psychologists.

4. Apply interactive teaching technologies that promote active engagement of schoolchildren in the learning process.

5. Establish practical training platforms within universities where students can apply their knowledge and skills in simulated or real environments (e.g., in partner schools).

6. Encourage self-education and continuous professional development, such as reading professional literature, attending webinars, and participating in conferences.

7. Develop new training programs aimed at forming professional competencies in educational psychologists, including the ability to organize and support project-based learning, analyze results, and adjust educational strategies.

8. Conduct regular monitoring of the preparedness level of educational psychologists in supporting students' cognitive activity.

9. Establish long-term partnerships with schools for practical training sessions and/or internships.

10. Invite experienced educational psychologists and experts to deliver training sessions and conduct masterclasses on supporting students during project-based learning.

11. Disseminate best practices and methodologies for supporting students' cognitive activity through project-based learning.

Conclusion

The study established that future educational psychologists must understand the importance of students' cognitive activity and possess both knowledge and practical skills in organizing project-based learning to support students more effectively during their project activities.

Initial diagnostic assessments highlighted the relevance and necessity of developing a special training model, as the readiness levels of future educational psychologists to support students in project-based work were found to be insufficient. In response, the model includes a supplementary training course aimed at developing the skills necessary to support students' cognitive activity through project-based learning–serving as an indicator of their preparedness for this type of work.

The model for developing future educational psychologists' readiness to support students' cognitive activity through project-based learning includes the following components:

- Target component
- Content component
- Organizational component
- Evaluative-reflective component
- Result component

This model enables the systematic formation of essential knowledge, abilities, and skills required to guide and enhance students' cognitive activity within project work.

The training program is designed to increase the level of readiness among future educational psychologists to support schoolchildren's cognitive activity through project-based learning. This contributes to the development of professional competencies and ensures higher quality in educational services. The course is organized using a comprehensive approach, which includes theoretical instruction, practical application, and reflection, thus ensuring deep and holistic learning. Incorporating diverse methods and formats into the training process fosters independent thinking, creativity, and responsibility among students–essential traits for professional success.

The experiment revealed that the supplementary training program was highly effective, as the experimental group demonstrated a significant increase in their readiness to support students' cognitive activity through project-based learning. In contrast, the control group, which did not receive such training, showed only minimal progress–further confirming the relevance and necessity of the program.

The school-based experiment also confirmed that project-based learning guided by future educational psychologists who had completed the training course led to a notable increase in

students' cognitive activity. These results also indicate the broader need to integrate project-based learning into the educational process as a means to improve both learning quality and students' cognitive engagement.

Implementing the proposed recommendations is expected to enhance the readiness of educational psychologists to support students' cognitive activity through project-based learning and will positively impact the quality of the educational process and the development of both university students and schoolchildren.

Contribution of the authors:

A. Zhuparkhan – conceptualized the study, developed the research design, and led the theoretical analysis of cognitive activity in the context of project-based learning. She also supervised the overall structure of the manuscript and finalized the conclusions.

S. Gündüz – was responsible for the methodological framework, including the selection and adaptation of tools used in the empirical part of the study. She contributed significantly to the data collection process and performed the initial data interpretation.

G.M. Zhalelova – participated in the critical literature review, analyzing local and international sources on project-based learning and psychological support practices in schools. She was also involved in drafting the introduction and discussion sections of the article.

L.M. Mussatila – provided expertise in the pedagogical aspects of training future psychologists, reviewed the academic content for consistency, and contributed to editing the manuscript in accordance with academic standards. He also coordinated the integration of practical examples from training programs.

All authors reviewed and approved the final version of the manuscript. Each made a substantial intellectual contribution to the work and accepts responsibility for its content.

References

Batysheva, G., Kitibayeva A. (2022). The challenges of implementing project-based learning in English medium school, Jornal Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov: the series "Pedagogy", 2(106), pp. 162–167. https://doi.org/10.31489/2022Ped2/162-167

Donegan-Ritter, M., Zan, B., Pattee, A. (2022). Reflections on project work in early childhood teacher education, Early Childhood Education Journal, 51, pp. 407–418. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01307-4

Garaigordobil, M. (2023). Educational psychology: The key to prevention and child-adolescent mental health, Psicothema, 35(4), pp. 327-339. https://doi.org/10.7334/psicothema2023.1

Korcz, A., Krzysztoszek, J., Bojkowski, Ł., Koszalka-Silska, A., Khorkova, M., Gomołysek, A., Bronikowski, M. (2024). The effects of the 'active before school' programme on the academic skills of 8–9-year-old children: A physically and cognitively engaging intervention, Frontiers in Public Health, 12, pp. 1–10. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1402901

Latino, F., Tafuri, F. (2023). Physical activity and academic performance in school-age children: A systematic review, Sustainability, 15(8), pp. 6616. https://doi.org/10.3390/su15086616

Mavilidi, M., Pesce, C., Mazzoli, E., Bennett, S., Paas, F., Okely, A., Howard, S. (2022). Effects of cognitively engaging physical activity on preschool children's cognitive outcomes, Research Quarterly for Exercise and Sport, 94, pp. 839-852. https://doi.org/10.1080/02701367.2022.2059435

Machanova, C., (2024). The project method as the development of cognitive universal learning activity in primary classes, Scientific Works, 18(1), pp. 52-57. https://doi.org/10.62706/bqiz.2024.v18i1.97

Martinez, C., Valenzuela, P., Zamora, M., Martinez-De-Quel, O. (2022). School-based physical activity interventions and language skills: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials, Journal of Science and Medicine in Sport, 26(2), pp. 140-148. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2022.12.007

Mello, J., Costa, R., Da Silva, F., Martins, R. and Cristi-Montero, C. (2024). School ACTIVE, brain active: A meta-analysis and meta-regression on chronic school physical activity effects on cognitive performance in children and adolescents, Educational Research Review, 46, pp. 100658. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100658

Morales, J., Del Rio, E., Valenzuela, P. and Martinez-De-Quel, O. (2024). Physical activity and cognitive performance in early childhood: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials, Sports Medicine, 54, pp. 1835-1850. https://doi.org/10.1007/s40279-024-02020-5

Oliveira, D., Silva, E., Barboza, L., Thuany, M., Araujo, R., Silva, R., Gomes, T., Schmitz, H., Tejada, J. and Silva, D. (2023). Effects of two years of physically active lessons on cognitive indicators in children, Scientific Reports, 13, pp. 1-9. https://doi.org/10.1038/s41598-023-35644-0

Petrash, E. and Pradun, I. (2022). Project activity in primary school: Cooperation and co-creation in the system "Parent - Child - Teacher", Primary Education, 10(5), pp. 39–46. https://doi.org/10.12737/1998-0728-2022-10-5-39-46

Romanova, V. (2023). Organization of design and research activities of younger schoolchildren, Primary Education, 1, pp. 45-50. https://doi.org/10.12737/1998-0728-2023-11-1-45-50

Ruhland, S. and Lange, K. (2021). Effect of classroom-based physical activity interventions on attention and on-task behavior in schoolchildren: A systematic review, Sports Medicine and Health Science, 3, pp. 125-133. https://doi.org/10.1016/j.smhs.2021.08.003

Shield, W. (2022). The role of academic and professional tutors in supporting trainee educational psychologist wellbeing, Educational Psychology in Practice, 39, pp. 1–18. https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2148635

Ukah, Y., Ayewu, C. and Oworu, P. (2023). Improving students' language learning through project-based learning activities, JELITA: Journal of English Language Teaching and Linguistics, 4(1), pp. 9–23. https://doi.org/10.56185/jelita.v4i1.142

Vasilopoulos, F., Jeffrey, H., Wu, Y. and Dumontheil, I. (2023). Multi-level meta-analysis of whether fostering creativity during physical activity interventions increases their impact on cognitive and academic outcomes during childhood, Scientific Reports, 13, pp. 8383. https://doi.org/10.1038/s41598-023-35082-y

Vorkapic, C., Alves, H., Araujo, L., Borba-Pinheiro, C., Coelho, R., Fonseca, E., Oliveira, A. and Dantas, E. (2021). Does physical activity improve cognition and academic performance in children? A systematic review of randomized controlled trials, Neuropsychobiology, 80, pp. 454–482. https://doi.org/10.1159/000514682

Wong, E., Rosales, K. and Looney, L. (2023). Improving cognitive abilities in school-age children via computerized cognitive training: Examining the effect of extended training duration, Brain Sciences, 13(12), pp. 1618. https://doi.org/10.3390/brainsci13121618

Wong, G., Tsang, B., Wu, Q. and Zhang, X. (2023). Do underprivileged youth find hope, sense of community, and perceived social support in computational participation? A socio-cognitive approach

to computational learning, Education and Information Technologies, 28, pp. 8975–8997. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11522-6

Альжанова, Б.С., Бисенгазиева, А.С., Ихласова, Ж.М. және Өтегенова, А.А. (2023). Квест технологиясының оқушылардың танымдық белсенділігіне әсері, Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы. Педагогика ғылымдары сериясы, 77(2), бб. 221–332. https://doi.org/10.51889/1582.2022.15.97.024

Бахишева, С. (2023). Басқарудағы жобалау қызметі арқылы педагогикалық жүйелерді дамыту. Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының «Білім-Образование» ғылыми-педагогикалық журналы, 105(2), 11-24. https://doi.org/10.59941/2960-0642-2023-2-11-24

Курманбекова, М. (2023). Подготовка будущего педагога-психолога к вовлечению подростков в проектно-исследовательскую деятельность (Диссертация на соискание степени доктора философии (PhD), Казахский национальный педагогический университет имени Абая), Алматы, 154 с.

Мамин, А. (2022). Национальный проект «Качественное образование – Образованная нация». Утв. постановлением Правительства РК от 12 октября 2021 г. № 726. Available at: https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva (Accessed: 02 May 2025).

Методические рекомендации по внедрению проектного подхода в педагогический процесс организаций среднего образования (2023). НАО им. И. Алтынсарина. Available at: https://uba.edu.kz/storage/app/media/54%2054%2054%2054%2054%2054%20%20%20RS%20%20RS%20%20RS.pdf (Accessed: 05 May 2025).

Мурзатаева, Г. (2021). Жиырма бірінші ғасырдағы білім беру жүйесінің дамуына ойлау мен іс-әрекет әдіснамасының ықпалы. ҚазҰУ хабаршысы. Педагогикалық серия, 68(3), 4–17. https://doi.org/10.26577/JES.2021.v68.i3.01

Омирузаккызы, А. (2023). Организация проектной деятельности через подготовку образовательных стартапов STEM для школьников, Молодой ученый, 14(461), с. 16–19. Available at: https://moluch.ru/archive/461/101404/ (Accessed: 05 May 2025).

А. Жупархан[1]*, С. Гундуз[2], Г.М. Жалелова[3], Л.М. Мұсатіла[4]

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

[2]Болу Абант Иззет Байсал Университеті, Болу, Түркия

[3]С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, Астана, Қазақстан

[4]Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан

Болашақ педагог-психологтарды оқушылардың танымдық белсенділігін жобалық қызмет арқылы сүйемелдеуге дайындау

Аңдатпа. Мақалада болашақ педагог-психологтардың оқушылардың танымдық белсенділігін жобалық қызмет арқылы сүйемелдеуге дайындығының өзектілігі мен болашағы қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – болашақ педагог-психологтардың оқушылардың танымдық белсенділігін жобалық қызмет арқылы сүйемелдеу үдерісін ұйымдастырудың тиімділігін анықтау. Зерттеудің негізгі идеялары: педагог-психологтардың жобалық қызмет арқылы оқушылардың танымдық белсенділігін сүйемелдеуге дайындығының теориялық сипаттамаларын айқындау және бұл дайындық деңгейін арттыру мүмкіндіктерін көрсету. Зерттеудің ғылыми және практикалық

маңыздылығы – теориялық білімді кеңейтіп, ғылыми негізделген ұсыныстарды әзірлеуде көрінеді. Ұсынылған модель мен даму бағдарламасының тиімділігі зерттеу нәтижелерімен дәлелденді: қосымша дайындықтан өткен болашақ педагог-психологтар қатысқан эксперименттік топта оқушылардың танымдық белсенділігін сүйемелдеуге дайындық деңгейі айтарлықтай артты, ал мұндай дайындықтан өтпеген бақылау тобында өсім көрсеткіштері мардымсыз болды. Мектептегі эксперимент те қосымша дайындықтан өткен болашақ мамандар сүйемелдеген жобалық қызметтің оқушылардың танымдық белсенділігін едәуір арттыратынын растады. Болашақ педагог-психологтардың дайындық деңгейін арттыру және оқушылардың танымдық белсенділігін дамыту мақсатында аталған модельді педагогикалық тәжірибеге енгізуге арналған ұсыныстар әзірленді.

Түйін сөздер: жобалық қызмет, танымдық белсенділік, сүйемелдеу, болашақ педагог-психологтар, оқушылар.

А. Жупархан[1]*, С. Гундуз[2], Г.М. Жалелова[3], Л.М. Мусатила[4]

[1]Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана Казахстан

[2]Университет Болу Абант Иззет Байсал, Болу, Турция

[3]Казахский агротехнический исследовательский университет имени С. Сейфуллина, Астана Казахстан

[4]Павлодарский педагогический университет имени Алкея Маргулана, Павлодар, Казахстан

Подготовка будущих педагогов-психологов к сопровождению познавательной активности школьников через проектную деятельность

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и перспективы готовности будущих педагогов-психологов к сопровождению познавательной активности школьников через проектную деятельность. Целью исследования было определение эффективности процесса подготовки будущих педагогов-психологов к сопровождению познавательной активности школьников в рамках проектной деятельности. Основные идеи исследования: определить ключевые теоретические характеристики готовности педагогов-психологов к сопровождению познавательной активности школьников через проектную деятельность и установить возможность повышения уровня готовности будущих специалистов в данной сфере. Научная и практическая значимость исследования заключается в расширении теоретических знаний и разработке научно обоснованных рекомендаций. Представленные модель и программа развития подтверждаются результатами исследования: уровень готовности будущих педагогов-психологов в экспериментальной группе значительно повысился, тогда как в контрольной группе, не прошедшей подобной подготовки, наблюдался лишь незначительный прирост. Школьный эксперимент также показал, что проектная деятельность, сопровождаемая будущими педагогами-психологами, прошедшими дополнительное обучение, значительно повышает уровень познавательной активности школьников. Разработаны рекомендации по внедрению предложенной модели в педагогическую практику с целью повышения уровня готовности педагогов-психологов к сопровождению познавательной активности школьников в рамках проектной деятельности и развития этой активности у самих школьников.

Ключевые слова: проектная деятельность, познавательная активность, сопровождение, будущие педагоги-психологи, школьники.

References

Batysheva, G., Kitibayeva A. (2022). The challenges of implementing project-based learning in English medium school, Jornal Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov: the series "Pedagogy", 2(106), pp. 162–167. https://doi.org/10.31489/2022Ped2/162-167

Donegan-Ritter, M., Zan, B., Pattee, A. (2022). Reflections on project work in early childhood teacher education, Early Childhood Education Journal, 51, pp. 407–418. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01307-4

Garaigordobil, M. (2023). Educational psychology: The key to prevention and child-adolescent mental health, Psicothema, 35(4), pp. 327-339. https://doi.org/10.7334/psicothema2023.1

Korcz, A., Krzysztoszek, J., Bojkowski, Ł., Koszalka-Silska, A., Khorkova, M., Gomołysek, A., Bronikowski, M. (2024). The effects of the 'active before school' programme on the academic skills of 8–9-year-old children: A physically and cognitively engaging intervention, Frontiers in Public Health, 12, pp. 1–10. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1402901

Latino, F., Tafuri, F. (2023). Physical activity and academic performance in school-age children: A systematic review, Sustainability, 15(8), pp. 6616. https://doi.org/10.3390/su15086616

Mavilidi, M., Pesce, C., Mazzoli, E., Bennett, S., Paas, F., Okely, A., Howard, S. (2022). Effects of cognitively engaging physical activity on preschool children's cognitive outcomes, Research Quarterly for Exercise and Sport, 94, pp. 839-852. https://doi.org/10.1080/02701367.2022.2059435

Machanova, C., (2024). The project method as the development of cognitive universal learning activity in primary classes, Scientific Works, 18(1), pp. 52-57. https://doi.org/10.62706/bqiz.2024.v18i1.97

Martinez, C., Valenzuela, P., Zamora, M., Martinez-De-Quel, O. (2022). School-based physical activity interventions and language skills: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials, Journal of Science and Medicine in Sport, 26(2), pp. 140-148. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2022.12.007

Mello, J., Costa, R., Da Silva, F., Martins, R. and Cristi-Montero, C. (2024). School ACTIVE, brain active: A meta-analysis and meta-regression on chronic school physical activity effects on cognitive performance in children and adolescents, Educational Research Review, 46, pp. 100658. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100658

Morales, J., Del Rio, E., Valenzuela, P. and Martinez-De-Quel, O. (2024). Physical activity and cognitive performance in early childhood: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials, Sports Medicine, 54, pp. 1835-1850. https://doi.org/10.1007/s40279-024-02020-5

Oliveira, D., Silva, E., Barboza, L., Thuany, M., Araujo, R., Silva, R., Gomes, T., Schmitz, H., Tejada, J. and Silva, D. (2023). Effects of two years of physically active lessons on cognitive indicators in children, Scientific Reports, 13, pp. 1-9. https://doi.org/10.1038/s41598-023-35644-0

Petrash, E. and Pradun, I. (2022). Project activity in primary school: Cooperation and co-creation in the system "Parent - Child - Teacher", Primary Education, 10(5), pp. 39–46. https://doi.org/10.12737/1998-0728-2022-10-5-39-46

Romanova, V. (2023). Organization of design and research activities of younger schoolchildren, Primary Education, 1, pp. 45-50. https://doi.org/10.12737/1998-0728-2023-11-1-45-50

Ruhland, S. and Lange, K. (2021). Effect of classroom-based physical activity interventions on attention and on-task behavior in schoolchildren: A systematic review, Sports Medicine and Health Science, 3, pp. 125-133. https://doi.org/10.1016/j.smhs.2021.08.003

Shield, W. (2022). The role of academic and professional tutors in supporting trainee educational psychologist wellbeing, Educational Psychology in Practice, 39, pp. 1–18. https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2148635

Ukah, Y., Ayewu, C. and Oworu, P. (2023). Improving students' language learning through project-based learning activities, JELITA: Journal of English Language Teaching and Linguistics, 4(1), pp. 9–23. https://doi.org/10.56185/jelita.v4i1.142

Vasilopoulos, F., Jeffrey, H., Wu, Y. and Dumontheil, I. (2023). Multi-level meta-analysis of whether fostering creativity during physical activity interventions increases their impact on cognitive and academic outcomes during childhood, Scientific Reports, 13, pp. 8383. https://doi.org/10.1038/s41598-023-35082-y

Vorkapic, C., Alves, H., Araujo, L., Borba-Pinheiro, C., Coelho, R., Fonseca, E., Oliveira, A. and Dantas, E. (2021). Does physical activity improve cognition and academic performance in children? A systematic review of randomized controlled trials, Neuropsychobiology, 80, pp. 454–482. https://doi.org/10.1159/000514682

Wong, E., Rosales, K. and Looney, L. (2023). Improving cognitive abilities in school-age children via computerized cognitive training: Examining the effect of extended training duration, Brain Sciences, 13(12), pp. 1618. https://doi.org/10.3390/brainsci13121618

Wong, G., Tsang, B., Wu, Q. and Zhang, X. (2023). Do underprivileged youth find hope, sense of community, and perceived social support in computational participation? A socio-cognitive approach to computational learning, Education and Information Technologies, 28, pp. 8975–8997. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11522-6

Alzhanova, B., Bissengazieva, A., Ihlasova, Zh. and Otegenova, A. (2023). The impact of using the quest technologies on students' cognitive activity, Bulletin of Abai KazNPU. Series: Pedagogical Sciences, 77(2), pp. 221-332. https://doi.org/10.51889/1582.2022.15.97.024. (in Kazakh)

Bakhisheva , S. (2023). Development of pedagogical systems through project activities in management. Scientific and Pedagogical Journal «Bilim» of the Y. Altynsarin National Academy of Education, 105(2), 11–24. https://doi.org/10.59941/2960-0642-2023-2-11-24. (in Kazakh)

Kurmanbekova, M. (2023) Podgotovka budushchego pedagoga-psihologa k vovlecheniyu podrostkov v proektno-issledovatel'skuyu deyatel'nost' [Preparation of a future teacher-psychologist for the involvement of adolescents in design and research activities] (Dissertaciya na soiskanie stepeni doktora filosofii (PhD), Kazahskij nacional'nyj pedagogicheskij universitet imeni Abaya). Almaty, 154 p. (in Russian)

Mamin, A. (2022) Nacional'nyj proekt «Kachestvennoe obrazovanie Obrazovannaya naciya» [The national project "Quality education "Educated Nation"]. Utv. postanovleniem Pravitel'stva RK ot 12 oktyabrya 2021 g. № 726. Available at: https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva (Accessed: 2 May 2025) (in Russian)

Metodicheskie rekomendacii po vnedreniyu proektnogo podhoda v pedagogicheskij process organizacij srednego obrazovaniya (2023) [Methodological recommendations after the completion of the project in the pedagogical process of the organization of Secondary Education]. NAO im. Y. Altynsarina. Available at: https://uba.edu.kz/storage/app/media/54%2054%2054%2054%2054%2054%20%20%20RS%20%20RS%20%20RS.pdf (Accessed: 5 May 2025) (in Russian)

Muratbayeva, G. (2021). The effect of the methodology of thinking and action on the development of the education system in the twentieth century. Journal of Educational Sciences, 68(3), 4–17. https://doi.org/10.26577/JES.2021.v68.i3.01. (in Kazakh)

Omiruzakkyzy, A. (2023) Organizaciya proektnoj deyatel'nosti cherez podgotovku obrazovatel'nyh startapov STEM dlya shkol'nikov [Organization of project activities through the preparation of educational STEAM startups for schoolchildren], Molodoj uchenyj, 14(461), 16-19, Available at: https://moluch.ru/archive/461/101404/ (Accessed: 5 May 2025) (in Russian)

Information about the authors:

***Zhuparkhan A.* –** corresponding author, doctoral student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazhymukan 13, 010000, Astana, Kazakhstan.

***Gündüz S.* –** PhD, professor, Bolu Abant İzzet Baysal University, Baibü Gölköy Yerleşkesi, 14030, Bolu, Turkey

***Zhalelova G.M.* –** Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, S. Seifullin Kazakh Agrotechnical University, Zhenis 62, 010000, Astana, Kazakhstan.

***Mussatila L.M.* –** Master of Pedagogical Sciences, teacher, Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, Olzhabai batyr 60, 140002, Pavlodar, Kazakhstan.

Авторлар туралы мәлеметтер:

***Жұпархан А.* –** хат-хабар авторы, докторант, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қажымұкан 13, 010000, Астана, Қазақстан.

***Гундуз С.* –** PhD, профессор, Абант Ызет Байсал университеті, Баибү Гөлкөй кампусы, 14030, Болу, Түркия

***Жалелова Г.М.* –** педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, Жеңіс 62, 010000, Астана, Қазақстан.

***Мұсатіла Л.М.* –** педагогика ғылымдарының магистрі, оқытушы, Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Олжабай батыр 60, 140002, Павлодар, Қазақстан.

Сведение об авторах:

***Жупархан А.* –** автор для корреспонденции, докторант, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Кажымукана, 13, 010000, Астана, Казахстан.

***Гундуз С.* –** PhD, профессор, Университет Абант Иджет Байсал, кампус Гёлькёй, 14030, Болу, Турция.

Жалелова Г.М. – магистр педагогических наук, старший преподаватель, Казахский агротехнический иследовательский университет имени С. Сейфуллина, Женис, 62, 010000, Астана, Казахстан.

***Мусатила Л.М.* –** магистр педагогических наук, преподаватель, Павлодарский педагогический университет им. А. Маргулана, Олжабай батыра, 60, 140002, Павлодар, Казахстан.

GUMILYOV JOURNAL OF PEDAGOGY
ISSN: 3080-1710. ISSN (Online): 3104-462X

МРНТИ 15.41.21
https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-151-2-332-347
Обзорная статья

Изучение типов мотивации выпускника на основе теории самоопределения личности

О.И. Гурьянов*[1], Н.С. Касымбекова[2], А.Т. Самитова[3]

[1,2,3]*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан*

(E-mail: [1]o09871189@gmail.com, [2]nsk.81@mail.ru, [3]samitova_at@enu.kz)

Аннотация. В статье рассматривается возможность применения теории самоопределения личности для анализа мотивации школьников. Приводятся различные примеры поведения в конкретных ситуациях, демонстрирующие, как разные типы мотивации влияют на действия учеников и их результаты.

Самоопределение личности — это ключевой процесс, оказывающий значительное влияние на самореализацию, профессиональный выбор и общее благополучие человека. Особенно важно развитие этого процесса на ранних этапах жизни, поскольку решение, принимаемое выпускником школы, во многом определяет его будущее.

Понимание мотивации подростков играет важную роль в педагогической практике. Оно позволяет корректировать образовательные программы для повышения их эффективности, выстраивать воспитательную работу, направленную на достижение лучших результатов, а также помогать ученикам в выборе наиболее подходящего направления развития.

Применяя инструменты теории самоопределения, можно выстроить исследование таким образом, чтобы выявить внутренние потребности подростков и проанализировать внешние условия, влияющие на их мотивацию и, в конечном итоге, на процесс формирования личностного самоопределения.

Глубокое понимание процесса самоопределения личности позволяет педагогам не только направлять подростков к осознанному выбору профессии и пути самореализации, но и оказывать поддержку в преодолении возрастных кризисов и трудных жизненных ситуаций.

Ключевые слова: педагогика, психология, самоопределение личности, образование.

Поступила: 22.05.2025; Доработана: 25.05.2025; Одобрена: 13.06.2025; Доступна онлайн: 30.06.2025

Введение

Самоопределение личности является важнейшим процессом, результаты которого оказывают влияние на самореализацию, выбор профессии, и личное благополучие человека. Особенно важен этот процесс в начале жизненного пути, так как выбор, сделанный выпускником школы, часто определяет всю его дальнейшую жизнь.

Если мы сможем сформировать представление о процессе самоопределения личности, то затем мы сможем выявить тенденции, которые побуждают человека действовать, понять, что мотивирует подростка нательные действия, побуждает его созидать или, наоборот, разрушать. Если мы сможем найти ответы на эти вопросы, то это позволит нам скорректировать поведение ученика так, чтобы он прошел кризисные ситуации с наименьшими потерями и в то же время наиболее эффективно.

Одновременно с этим процесс самоопределения личности существенно влияет на один из ключевых жизненных выборов — выбор профессии. В этом контексте представленное исследование приобретает особую значимость, учитывая повышенное внимание государственных структур к вопросам образования и профессионального становления. (Бутабаева, Кулеша, Исмагулова, Ногайбаева. 2023). Так, в Послании народу Казахстана от 1 сентября 2021 г. Глава государства Касым-Жомарт Токаев подчеркнул: «…Особую значимость приобретает ранняя профориентация детей. Подрастающее поколение должно осознанно относиться к выбору будущей профессии…» (Послание народу Казахстана от 1 сентября 2021 г. Главы государства Касым-Жомарта Токаева).

В Государственном общеобязательном стандарте образования всех уровней образования Республики Казахстан целью основного среднего образования определено «формирование общей культуры личности, адаптация личности к жизни в обществе, создание основы для осознанного выбора и освоения профессии, специальности, в том числе с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся» (Приказ министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 г. № 348).

Все это говорит о том, что тема исследования является актуальной и общественно значимой.

Цель данного исследования – определить, каким образом теория самоопределения личности может быть использована при анализе мотивации обучающегося, а также при анализе процесса самоопределения личности учащегося. Задачи исследования – рассмотреть методы и подходы, используемые в данной теории, а также рассмотреть конкретные примеры её использования.

Обращаясь к теме самоопределения личности, важно провести анализ уже имеющихся источников и выявить статьи и исследования, которые будут представлять наибольший интерес в связи со своей актуальностью и научной значимостью.

В Казахстане проблематикой самоопределения личности занимаются такие ученые, как К.В. Бекбосынова, А.Ж.Кайырбекова, З.К. Кульшарипова (Bekbossynova, Kaiyrbekova, Kulsharipova 2020), в своих работах, посвященных профессионализации учащихся, они также обращаются к вопросам самоопределения личности.

Также, рассматривая литературу и исследования, посвященные данной теме, нужно отметить работы следующих авторов: Е.М. Борисовой (Борисова, 1991), А.Ф. Булунина

(Булунин, 1991), А.Е. Голомштока (Голомшток, 1979), Н.Н. Захарова (Захаров, 1988), Э.Ф. Зеер, Е.А. Зеер (2003).

Важно отметить и значение Приказа министра образования и науки Республики Казахстан от 31 марта 2022 г. № 121 «О внесении изменений в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 г. № 338 «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» (Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 31 марта 2022 г. № 121). Положения данного приказа также важны для данного исследования.

Комплекс данных работ позволяет дать развернутое теоретическое обоснование актуальности данного исследования, а также составляет его теоретическую и методологическую базу.

В США теория самоопределения личности Self-determination theory (SDT) получила свое развитие в 70-х годах XX века, однако сформировалась в 80-х годах во многом благодаря работам Эдварда Дэйси и Ричард Райана, которые написали книгу под названием «Внутренние мотивации и самоопределения в поведении человека».

Материалы и методы

Основными методами, использованными при подготовке данного исследования, были теоретические методы. В частности, был проведен анализ публикаций на тему самоопределения личности и теории самоопределения как казахстанских, так и зарубежных ученых. Был использован метод сравнения различных данных и наблюдений. Были применены методы индукции и дедукции при анализе конкретных примеров поведения учащихся (Моррис, Лорел, Грел, Мора, Раттер, Сара, Мета, Маришка; Уэствотер, Маргарет, 2022).

Эмпирические методы представлены в виде анализа уже проведенных ранее наблюдений и экспериментов.

В своей статье «О том, что нас мотивирует: подробный обзор внутренней и внешней мотивации» авторы Лорел С. Моррис, Мора М. Грель, Сара Б. Раттер, Маришка Мехта и Маргарет Л. Уэствотер с помощью теории самоопределения пытаются лучше понять нейрокогнитивные механизмы, лежащие в основе внутренне мотивированного поведения. Для этого исследователи проводят обзор концептуализации, измерения и нейробиологии внутренней мотивации, обеспечивая основу для понимания ее потенциального вклада в психопатологию и ее лечение. Обсуждаются различия между внутренней и внешней мотивацией, включая различия в типах связанных вознаграждений или результатах, которые управляют поведенческими действиями и выбором. Разработана полезная структура для понимания внутренней мотивации и, таким образом, отделения ее от внешней мотивации и представлены предложения по оптимизации парадигм для измерения внутренней мотивации. В результате исследования авторы приходят к выводу, что, во-первых, следует разработать дополнительные объективные показатели внутренней мотивации. Во-вторых, для характеристики внутренней мотивации необходимы вычислительные модели. Вычислительные модели мотивации были успешно реализованы в исследованиях внешней мотивации, но лишь немногие из них

подходят для внутренней мотивации из-за сосредоточенности на ассоциациях действия и результата. В-третьих, хотя данные подтверждают разделение внутренней и внешней мотивации на психологическом уровне, выводы на нервном уровне более неоднозначны. Авторы предполагают, что благодаря выяснению нейронных цепей различных мотивационных процессов и их ассоциаций с конкретными профилями симптомов целенаправленные фармакологические манипуляции улучшат целенаправленные вмешательства при крайне гетерогенных и изнуряющих расстройствах, таких, как депрессия. (Dacey, Ryan, 2000).

Результаты и обсуждение

Рассматривая практическое применение теории самоопределения личности, нужно отметить, что свои выводы и предположения Э. Дэйси и Р. Райан основывали на ряде проведенных ими экспериментов. Так, в первом эксперименте была проверена гипотеза о том, что в случае, если личность основывает свою деятельность на внутренней мотивации, то введение внешнего вознаграждения отрицательно скажется на внешней мотивации. В ходе эксперимента группа студентов должна была собрать головоломку. В первой сессии студенты выполняли задание в свободной манере. На второй сессии было введено денежное вознаграждение. На третьей сессии вознаграждение отсутствовало. Измерение времени выполнения задания в каждой из сессий, а также тестовый опрос студентов показал снижение мотивации в третьей сессии.

Второй эксперимент был аналогичен первому, однако во второй сессии вместо денежного вознаграждения использовалась устная похвала. Результаты эксперимента показали, что на третьей сессии мотивация студентов выросла, даже несмотря на отмену вознаграждения. Это подтвердило гипотезу о том, что устное вознаграждение оказывало большее положительное влияние на внешнюю мотивацию, чем денежное вознаграждение.

По мнению Эдварда Дэйси и Ричард Райана, процесс самоопределения личности тесно связан с внутренней мотивацией, которая заключается в том, что индивид действует на основе собственных желаний, убеждений и установок, т.е. делает что либо, потому что испытывает к этому действию интерес. В отличие от внешней мотивации, когда деятельность человека основывается на внешних факторах, таких, как заработная плата, карьерные ориентиры или представление об общественном престиже, в данном случае человек действует под влиянием факторов, которые навязаны ему извне (Dacey, Ryan, 2012).

Говоря о теории самоопределения, Райан Дэйси особое внимание уделял внутренней мотивации на основании тех условий, которые облегчают или препятствуют естественным процессам мотивации. Ученые делали акцент на те факторы, которые усиливают внутреннюю мотивацию, они пришли к выводу о трех потребностях: компетентности, автономии и взаимосвязи. Ученые сделали вывод, что при удовлетворении данных потребностей можно повысить уровень внутренней мотивации.

Исследователи исходят из постулата о том, что человеку свойственны такие качества, как любопытство, целеустремленность и настойчивость. Человеку свойственно стремиться к развитию, ставить перед собой цели и достигать их, учиться новому,

заботиться о себе, получать новые знания, стараться развить свои способности и раскрыть свой талант. Таким образом можно предположить, что стремление к развитию заложено в человеческой натуре, заставляет человека двигаться вперед и является скорее обычным проявлением, нежели чем-то экстраординарным.

В то же время мы часто можем наблюдать примеры обратного свойства, некоторые люди склонны к апатии, отчужденности от общественной жизни, пассивности в личной жизни. У данных личностей притупленные мотивы самореализации, это является существенной проблемой и нужно понять конкретные факторы, которые оказывают негативное влияние на процесс самоопределения и внутренней мотивации (Райан, Деси, 2017).

Таким образом одна из важных задач исследования – понять, что является определяющим фактором в моменте выбора человеком стратегии поведения, что делает его мотивированным или наоборот немотивированным, что придает ему силу или делает ленивым, не способным на активные действия. Исследователи предположили, что дело тут не только в биологических предпосылках, но и в вопросах мотивации.

Теория самоопределения, или SDT, - это подход к человеческой мотивации личности, в котором используются традиционные эмпирические методы, а также методы теории, которые подчеркивают важность развитых внутренних ресурсов человека для развития личностной и поведенческой саморегуляции (Хергенхан, 2009).

Исследователи считают, что фундаментом самой мотивации личности являются 3 основные потребности: потребность в компетентности, во взаимосвязанности и автономии. Именно удовлетворение этих потребностей помогает человеку в вопросах социализации и реализации своих талантов и способностей.

Также особое внимание уделялось тем факторам окружающей социальной среды, которые оказывают негативное влияние на процесс самоопределения личности и его внутренней мотивации и в итоге мешают социальному взаимодействию, подрывают мотивацию и оказывают негативное влияние на развитие личности. При этом данные негативные факторы рассматриваются с точки зрения их влияния на удовлетворение трех основных психологических потребностей, описанных ранее.

Был выделен вопрос о внутренней мотивации, которую считают фундаментом человеческой склонности к развитию и созиданию. Также важным вопросом для исследований является то, каким образом человек воспринимает ценности и нормы окружающего его общества, каким образом данные ценности из внешних становятся внутренними – регулирующими и мотивирующими факторами.

Следующим важным вопросом, который ставили перед собой исследователи, было то, насколько удовлетворение ключевых психологических потребностей благотворно влияет на самочувствие человека. Важно было выделить особую созидательную роль мотивации, т.к. именно мотивация заставляет человека двигаться вперед, создавать и развиваться самостоятельно и развивать окружающий мир. Поэтому проблеме мотивации всегда оказывалась особое внимание в психологии (Sheldon, Williams, Joyner, 2003).

Однако многие ученые отмечали, что для мотивации существуют различные факторы. Разные личности воспринимали разную мотивацию: кто-то движим страхом наказания, другой находит мотивацию в желании самореализации, в достижении своих карьерных

желаний и получении материального вознаграждения. Одни люди действуют благодаря тому, что они лояльны к социальным нормам, принятым в окружающем их обществе, другие же действуют, наоборот, из чувства противоречия и протеста, в таком случае их поведение может быть признано асоциальным.

По результатам многочисленных исследований можно сделать вывод, что люди, действующие под влиянием внутренней мотивации, в отличие от людей, действующих под влиянием внешней мотивации, являются более самодостаточными, счастливыми и благополучными (Reeve, 2012).

Таким образом, проецируя положения теории самоопределения на плоскость вопросов педагогики, можно предположить, что изначально в личности ученика заложено стремление к развитию, получению новых знаний и самореализации. Однако в ходе процесса самоопределения личности учащийся испытывает на себе влияние разных факторов и разных форм мотивации. В каких случаях внутренняя мотивация помогает ему преодолевать трудности, в каких случаях внешняя мотивация позволяет ему проявить свои лучшие качества, насколько позитивны и негативны проявления разных форм мотивации в каждом конкретном случае? В одном случае ученика может мотивировать желание получить хорошую оценку и поощрение от родителей, в другом случае для него главной мотивацией является стремление избежать провала на экзамене и последующего наказания (Courtney E. Ackerman T, 2018).

Теория самоопределения личности исходит из того, что внутренняя мотивация является естественной для любого индивида. В самом начале своей жизни ребенок склонен к развитию, ему свойственно любопытство, желание открывать новое, достигать неизведанного. Поэтому теория самоопределения сфокусирована на тех факторах, которые влияют на внутреннюю мотивацию позитивно или негативно.

В качестве подтеории теории самоопределения личности Райан и Дейси представили теорию когнитивной оценки (Cognitive evaluation theory CET), которая была сосредоточена на определении факторов, объединяющих изменчивость внутренней мотивации (McAdams, 1996).

Таким образом, принципиально важной является попытка понять, какие факторы благотворно влияют на внутреннюю мотивацию ученика, а какие факторы оказывают негативное влияние и не позволяют ребенку раскрыть свой природный потенциал.

Рассматривая процесс самоопределения личности выпускника, важно обратить внимание на социальный контекст, окружающий подростка, какие явления его окружают, каким образом построено общение со сверстниками и преподавателем. Также следует обратить внимание на то, какие существуют механизмы получения вознаграждения как в рамках школьной учебной программы, так и внутри семьи, поскольку это способствует появлению чувства компетентности, что, в свою очередь, усиливает внутреннюю мотивацию и может сподвигнуть к продолжению действий в выбранном направлении. В качестве примеров мы можем привести работу над исследовательским проектом в рамках команды, когда ученики выполняют поставленные перед ними задания и получают не только оценку, но и дополнительные навыки. В ходе работы ученики общаются между собой, совместно преодолевая возникшие трудности, выполняя проект, они получают обратную связь от преподавателя, что тоже оказывает позитивное влияние на формирование внутренней мотивации для выполнения проекта (Demirbash-

Chelik, 2021). Получив положительные оценки в школе, подростки могут рассказать о своем проекте в семье и также получить благоприятную обратную связь. Все это вместе развивает интерес к исследовательской деятельности, позволяет выработать навыки командной работы и, в свою очередь, закрепляет позитивную мотивацию дальнейшей работы.

Все это является примером того, как у личности вырабатывается чувство компетентности и чувство взаимосвязи.

Однако дальнейшие исследования показали, что чувство компетентности не будет иметь решающего значения при отсутствии чувства автономности. Личность должна осознавать мотивацию к действию не как навязанную, а как внутреннюю потребность.

Логично предположить, что ученик, работающий над проектом, исходя из чувства внутренней заинтересованности, будет более эффективен и успешен, чем тот, который работает над проектом только из-за того, что выполняет внешние требование среды, но при этом работа над проектом не отвечает внутренней потребности ребенка.

Важно отметить, что в ходе многочисленных исследований ученые пришли к выводу, что вознаграждения, получение которых зависит от выполнения задания, могут снижать внутреннюю мотивацию, таким образом, если ученик сконцентрирован на том, чтобы получить высокую оценку за проект, то желание реализовать свои интересы и получить новые знания могут отойти для него на второй план.

В ходе экспериментов было установлено, что не только вознаграждение негативно сказывается на уровень внутренней мотивации, но также и установление сроков, дедлайнов и штрафных санкций серьезно снижает внутреннюю мотивацию, и, наоборот, чувство внутренней свободы и возможность самостоятельно расставлять приоритеты повышает уровень внутренней мотивации за счет проявления чувства автономности.

Следовательно, если ребенок мотивирован, в первую очередь, негативными факторами, такими, как страх получить плохую оценку, боязнью не успеть выполнить работу вовремя или быть наказанным родителями, то он показывает гораздо низкий уровень мотивации. Ему сложнее заставить себя заняться выполнением проекта, нежели в том случае, когда он движим позитивными побуждающими мотивами, такими, как желание получить новые знания или проявить свои творческие способности.

Т.е. чувство автономности возникает тогда, когда человек осознанно ставит перед собой те цели, которые соответствуют его внутренним убеждениям и желаниям.

Однако, несмотря на то, что чувства автономности и компетентности являются весьма важными в вопросе внутренней мотивации, многочисленные исследования доказывают, что также важно и чувство взаимосвязанности, т.е. вовлеченности в командную работу, ощущение того, что проделанная работа важна для окружающих. Так, исследуя раннюю стадию жизни младенцев, исследователи пришли к выводу, что те дети, которые чувствуют большую связь с матерью и ощущали себя в состоянии безопасности, проявляли большую склонность к исследованию окружающего их мира.

Важно отметить, что основные постулаты теории когнитивной оценки применимы только к тем видам деятельности, которые изначально являются внутренне мотивированными. Рассматривая те виды деятельности, которые изначально не являются внутренние мотивированными, стоит сосредоточиться на факторах внешней мотивации. В этой связи нужно сказать, что процесс обучения различными учеными

охарактеризован как внутренне мотивированный, поскольку изначально в человеке заложена склонность к обучению и открытию окружающего мира. При этом в случае, если процесс обучения для подростков становится навязанным извне, важно понять, в какой момент это произошло и как исправить данную ситуацию.

Следующим вопросом теории самоопределения личности является вопрос внешней мотивации, то, каким образом человек принимает внешнюю мотивацию, что заставляет его следовать внешним фактором мотивации, что позволяет ему быть эффективным и продуктивным под влиянием внешней мотивации.

Проблема внешней мотивации заключается в том, как сделать так, чтобы человек делал то, в чем он внутренне не заинтересован. Например, если мы говорим о поведении школьников, важно понять, как создать внешнюю мотивацию для того, чтобы дети использовали сменную обувь. Потому что использование сменной обуви крайне сложно мотивировать внутренне. Сложно заинтересовать и вовлечь детей в данную деятельность, однако можно создать такие условия, благодаря которым дети воспримут ценности и нормы, установленные в школе и касающиеся использования сменной обуви.

В частности, определяя разницу между внутренней и внешней мотивацией, исследователи отмечают, что внешняя мотивация свойственна действиям, направленным на достижение какого-либо результата, в то время как внутренняя мотивация свойственна действиям, которые доставляют удовольствие человеку сами по себе.

Мы можем рассмотреть поведение двух учеников, которые занимаются музыкой. Один из учеников может усердно выполнять задания, поскольку мотивирован участием в конкурсе и желанием занять призовое место, другой ученик может заниматься музыкой и выполнять упражнения лишь потому, что боится наказания со стороны родителей. Оба ребенка будут действовать под влиянием внешней мотивации, однако в первом случае явно представлен пример личного одобрения и чувства выбора, свойственного ученику. Также можно говорить о разной степени автономности поскольку в первом случае ее уровень гораздо выше.

Вторая подтеория в рамках теории самоопределения - это теория организационной интеграции (Organismic integration theory (OIT).

Данная теория рассматривает те случаи, когда индивид действует не под влиянием внутренней мотивации, т.е. исходя из того, что ему интересно или доставляет приятные эмоции, а действует под влиянием внешней мотивации, например, для того, чтобы получить вознаграждение.

При обсуждении различных видов внешней мотивации ученые начинают анализировать уровни мотивации, начиная с явления, которое они определяют как амотивация - ситуация, когда у человека нет достаточной мотивации для действий, и он либо бездействует, либо выполняет действия машинально. Причинами амотивации могут стать отсутствие чувства компетентности для выполнения данной деятельности или же ожидание того, что данная деятельность не принесет нужного результата, например, когда человек считает, что его действия бессмысленны.

Далее речь идет о следующем типе внешней мотивации, а именно интроецированной регуляции. Интроекция предполагает, что индивид принимает правила поведения, но в то же время не считает эти правила своими собственными. Возвращаясь к примеру

с учеником, занимающимся музыкой под давлением родителей, мы можем выделить тип поведения, когда ученик принимает правила, в соответствии с которыми он должен заниматься определенное количество времени каждый день, при этом он будет делать это только в случае внешнего контроля, потому не считает, что данные правила отвечают его интересам.

Следующий пример внешней мотивации - это регулирование через идентификацию, когда индивид принимает нормы поведения как что-то важное лично для себя. Так, подросток, занимающийся музыкой, выполняет ежедневные задания, исходя из мотивации успешно выступить на конкурсе, таким образом, правила ежедневных занятий он отождествляет со своими личными интересами.

Далее рассматривается пример интегрированного регулирования, когда индивид действует в соответствии с внешней мотивацией, но при этом воспринимает данную мотивацию как свою личную. Например, при занятии футболом ребенок может стремиться к тому, чтобы играть на позиции нападающего, однако, видя его естественные склонности и способности игрока, тренер направляет его в защиту. Играя на позиции защитника, ребенок приобретает мотивацию к совершенствованию своих навыков и принимает внешнюю мотивацию как свою собственную, таким образом, мы наблюдаем пример интегрированного регулирования.

Говоря о подтеориях SDT, важно рассмотреть теорию причинно-следственных связей Causality orientations theory (COT). Данная теория рассматривает то, какие типы мотивации оказывают влияние на человека при достижении той или иной цели.

В рамках данной теории рассматривается автономная мотивация, мотивация под влиянием внешнего контроля, а также безличностная мотивация. Автономная мотивация предполагает, что индивид действует в соответствии со своими интересами и достигает целей, которые он либо сам поставил перед собой, либо разделяет важность их достижения. Также индивид может двигаться к цели под влиянием внешнего контроля, или индивид может находиться в стадии безличностной мотивации, когда он выполняет нечто, навязанное ему со стороны, и при этом считает, что его действия бессмысленны и предполагает, что они не окажут какого-либо влияния на его собственную жизнь.

Данные положения можно проиллюстрировать на примере подростков, занимающихся футболом. Ребенок, действующий под влиянием автономной мотивации, любит футбол и получает удовольствие от игр, тренировок и соревнований и находится под влиянием внутренней мотивации. Также возможен вариант, при котором подросток находится под влиянием внешнего контроля, в секцию футбола его привели родители, занимается футболом он потому, что этот спорт является популярным среди его сверстников, но в то же время он тренируется и играет с самоотдачей, поскольку воспринимает командные цели как свои собственные. В случае безличностной ориентации подросток ходит на занятия футболом потому, что этого требуют родители. С большим удовольствием он остался бы дома, т.к. не любит футбол и в целом физические нагрузки. Однако он продолжает ходить на тренировки под давлением родителей, но в то же время считает, что эти занятия никак не повлияют на его будущее.

Теория содержания целей Goal contents theory (GCT)

Данная теория рассматривает различия между целями, которые были поставлены индивидом перед самим собой, т.е. внутренними целями, и теми, которые были

поставлены с внешней стороны, т.е. внешними целями. Теория основывается на том, что индивид испытывает необходимость в удовлетворении и достижении внутренних целей, в то же время, в случае, если внешние цели не достигнуты индивидом, он не испытывает по этому поводу сильного разочарования.

Вновь обращаясь к примеру подростков, занимающихся футболом, в случае, если занятия футболом и победа в соревновании является внутренней целью подростка, то он испытывает большую мотивацию для достижения высоких результатов. В то же время, если подросток занимается футболом под влиянием внешней мотивации, то достижение внешней цели не является для него приоритетом. В случае проигранного матча он не испытывает большого разочарования.

Теория мотивации отношений Relationship motivation theory (RMT)

Данная теория особое внимание уделяет отношениям между индивидами. Считается, что гармоничные отношения помогают удовлетворить все три базовые потребности. В первую очередь речь идет о потребности во взаимосвязи, но также удовлетворяются и потребности в компетентности и автономности. Если речь идет о подростке, занимающемся футболом, мы можем сказать, что для него важны и отношения в семье, поскольку именно одобрение в семье помогает выбрать тот вид спорта, который наибольшим образом отвечает его интересам и способностям. В то же время хорошие отношения со сверстниками помогают приобрести дополнительную мотивацию, поскольку высокие результаты в футболе помогают завоевать уважение в среде одноклассников. Также можно отметить большую важность отношений внутри команды - между самими игроками и между игроками и тренером, поскольку хороший психологический климат внутри команды часто обеспечивает высокие результаты и доставляет удовольствие от занятий футболом.

Практическое применение

Свое применение на практике теория самоопределения получила в рамках промышленной и организационной психологии (психология ввода-вывода). Данное направление сосредоточено как на улучшении здоровья и благополучия не только отдельных личностей, но и коллективов в целом. Психолог ввода-вывода проводит исследования отношения сотрудников, их поведения, эмоций, мотивации и стресса. Результаты данных исследований помогают в дальнейшем улучшить ситуацию в направлениях с помощью процессов найма, программ обучения, обратной связи, систем управления и других действий.

Таким образом, адаптировав положения Теории самоопределения к реалиям современных образовательных учреждений, школ Казахстана и обратившись к практическим кейсам организационной психологии, мы получим возможность позитивно влиять на ситуации сразу в нескольких аспектах. Проведя целенаправленные исследования, возможно проследить, как отношения в семье и школе влияют на учащегося. Мы сможем определить, какая мотивация преобладает в той или иной группе, какие эмоции оказывают главное влияние на поведение учащегося и чем они могут быть вызваны. Получив данные сведения, будет возможно разработать конкретные рекомендации в области мотивирования учащихся, улучшения психологической атмосферы в учебном заведении и эффективной организации учебного процесса. Школьный специалист-психолог получит инструменты для помощи учащимся в борьбе

со стрессом и для решения возникающих у ученика проблем. Также будет возможно сделать систему профессиональной ориентации более эффективной.

Заключение

Теория самоопределения личности уделяет особое внимание мотивации как внутренней, так и внешней. Используя наработки данной теории, мы можем определить, под воздействием каких факторов подросток выбирает ту или иную модель поведения.

Используя инструменты данной теории, мы можем смоделировать проведение исследований таким образом, чтобы выявить внутренние потребности подростков, а также описать внешние условия, оказывающие влияние на мотивацию поведения и в конечном счете самоопределение их личности.

Одной из важнейших задач современного общества является построение такой системы образования, которая обеспечивает не только высокий уровень получаемых знаний, но также подготовит детей к существованию в условиях взрослого мира, поможет научиться самостоятельно принимать решения и брать ответственность за последствия своих действий на себя.

В связи с этим очевидна необходимость проведения современных исследований, основанных на теории самоопределения личности, которые помогут выяснить, какие типы мотивации являются наиболее значимыми для учащихся Республики Казахстан.

Также результаты данных исследований должны помочь сконструировать образовательную среду таким образом, чтобы наилучшим образом содействовать развитию ребенка и мотивировать его к личностному росту и созиданию.

Вклад авторов:

Гурьянов О. – сбор, анализ, интерпретация результатов работы, написание текста и критический пересмотр его содержания, оформление работы.

Касымбекова Н. – существенный вклад в концепцию или дизайн работы, научное редактирование статьи, утверждение окончательного варианта статьи для публикации.

Самитова А. – подготовка аналитических материалов, критический анализ собранной информации, определение степени ее актуальности и значимости для результата исследования.

Список литературы

Борисова, Е.М., (1991). «Индивидуальность и профессия». М.: Знание, 80 с.

Бутабаева, Л.А., Кулеша, Е.М., Исмагулова, С.К., Ногайбаева, Г.А., (2023). «Профессиональная ориентация обучающихся в Казахстане в фокусе инклюзивности». Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика», № 1(109)/2023.

Булунин, А.М., (1991). «Формирование трудовых ценностей организации у учащихся VII–IX классов в процессе преподавания предметов гуманитарного цикла: автореф. дис. ... канд. пед. наук». Брянск, 17 с.

Голомшток, А.Е., (1979). «Выбор профессии и воспитание личности школьника». М.: Педагогика, 160 с.

Захаров, Н.Н., (1988). «Профессиональная ориентация школьников». М.: Педагогика, 220 с.

Зеер, Э.Ф., (2003). «Психология профессий». М.: Академический проект.

Министерство просвещения Республики Казахстан, (2022). «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования». Приказ министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 г. № 348. Доступно по адресу: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031#z1165 [Дата обращения: 15 июля 2025 г.].

Министерство образования и науки Республики Казахстан, (2022). «О внесении изменений в Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338 “Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц”». Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 31 марта 2022 г. № 121. Доступно по адресу: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200027394/history [Дата обращения: 15 июля 2025 г.].

Токаев, К.-Ж.К., (2021). «Послание народу Казахстана от 1 сентября 2021 г. Главы государства Касым-Жомарта Токаева» [Электронный ресурс]. Доступно по адресу: https://akorda.kz/ru/glava-gosudarstva-vystupil-s-poslaniem-narodu-kazahstana-181421 [Дата обращения: 15 июля 2025 г.].

Ackerman, C.E.T., (2018). «Self-determination Motivation Theory: Why Intrinsic Motivation Matters». Доступно по адресу: https://positivepsychology.com/team/courtney-ackerman/ [Дата обращения: 15 июля 2025 г.].

Demirbash-Chelik, (2019). «Personal factors and the meaning of life: the mediating role of competence, connectedness and autonomy». Journal of Happiness Research. Доступно по адресу: https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-018-9984-0 [Дата обращения: 15 июля 2025 г.].

Dacey, E.L. и Ryan, R.M., (2012). «Motivation, personality, and development in embedded social contexts: A review of self-determination theory». В: Ryan, R.M. (ed.), The Oxford Handbook of Human Motivation, стр. 85–107. Oxford, UK: Oxford University Press. Доступно по адресу: https://www.researchgate.net/publication/287563281_Motivation_Personality_and_Development_Within_Embedded_Social_Contexts_An_Overview_of_Self-Determination_Theory [Дата обращения: 15 июля 2025 г.].

Kulsharipova, Z., Baklanova, K., Mekezhanova, D. и Skakova, A., (2023). «The world of the language of life: early profiling as a practice of preparation for study, life and work».

Morris, L.S., Grehl, M.M., Rutter, S.B., Mehta, M. и Westwater, M.L., (2022). «On what motivates us: a detailed review of intrinsic v. extrinsic motivation». Psychological Medicine, 52(10), стр. 1801–1816. doi: 10.1017/S0033291722001611.

McAdams, D.P., (1996). «Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons». Psychological Inquiry. Доступно по адресу: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=672460 [Дата обращения: 15 июля 2025 г.].

Reeve, J., (2012). «A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement», стр. 149–172. Springer, Boston, MA. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_7.

Ryan, R.M. и Deci, E.L., (2000). «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being». American Psychologist. Доступно по адресу: https://www.phdane.com/posts/ryan-2000-self-determination-theory-and-the-facilitation-of-intrinsic-motivation-social-development-and-well-being/ [Дата обращения: 15 июля 2025 г.].

Ryan, R.M. и Deci, E.L., (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY: Guilford Press. Доступно по адресу: https://www.

researchgate.net/publication/321350169_Ryan_R_M_et_Deci_E_L_2017_Self-determination_theory_Basic_psychological_needs_in_motivation_development_and_wellness_New_York_NY_Guilford_Press [Дата обращения: 15 июля 2025 г.].

Sheldon, K., Williams, G. и Joyner, T., (2003). «Self-determination theory and mental health». В: Theory of self-determination in the clinic: motivation of physical and mental health, стр. 109–125. New Haven; London: Yale University Press. Доступно по адресу: www.jstor.org/stable/j.ctt1nq4jp.10 [Дата обращения: 15 июля 2025 г.].

О.И. Гурьянов*[1], Н.С. Касымбекова[2], А.Т. Самитова[3]

[1,2,3]Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

Тұлғаның өзін-өзі анықтау теориясы негізінде бітірушілер мотивациясының түрлерін зерттеу

Аңдатпа. Мақалада оқушылардың мотивациясын талдау үшін тұлғаның өзін-өзі анықтау теориясын қолдану мүмкіндігі қарастырылады. Мотивацияның әртүрлі түрлері оқушылардың іс-әрекеттеріне және олардың нәтижелеріне қалай әсер ететінін көрсететін нақты жағдайлардағы мінез-құлықтың әртүрлі мысалдары келтірілген. Тұлғаның өзін-өзі анықтауы-бұл адамның өзін-өзі жүзеге асыруына, кәсіби таңдауына және жалпы әл-ауқатына айтарлықтай әсер ететін негізгі процесс. Бұл процесті өмірдің алғашқы кезеңдерінде дамыту өте маңызды, өйткені мектеп түлегі қабылдаған шешім оның болашағын анықтайды. Жасөспірімдердің мотивациясын түсіну педагогикалық практикада маңызды рөл атқарады. Бұл олардың тиімділігін арттыру үшін білім беру бағдарламаларын түзетуге, жақсы нәтижелерге қол жеткізуге бағытталған тәрбие жұмысын құруға, сондай-ақ оқушыларға дамудың ең қолайлы бағытын таңдауға көмектесуге мүмкіндік береді. Өзін-өзі анықтау теориясының құралдарын қолдана отырып, зерттеуді жасөспірімдердің ішкі қажеттіліктерін анықтайтын және олардың мотивациясына және сайып келгенде, жеке өзін-өзі анықтауды қалыптастыру процесіне әсер ететін сыртқы жағдайларды талдайтын етіп құруға болады. Жеке тұлғаның өзін-өзі анықтау процесін терең түсіну мұғалімдерге жасөспірімдерді саналы түрде мамандық таңдауға және өзін-өзі жүзеге асыру жолына бағыттауға ғана емес, сонымен қатар жас дағдарыстары мен қиын өмірлік жағдайларды жеңуге қолдау көрсетуге мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: педагогика, психология, тұлғаның өзін-өзі анықтауы, білім беру

O.I. Guryanov*[1], N.S. Kassymbekova[2], A.T. Samitova[3]

[1,2,3]L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Studying the types of student motivation based on the theory of personal self-determination.

Abstract. The article considers the possibility of applying the theory of personality self-determination to analyze the motivation of schoolchildren. Various examples of behavior in specific situations are given, demonstrating how different types of motivation affect the actions of students and their results. Personal self-determination is a key process that has a significant impact on a person's self-realization,

professional choice, and overall well-being. It is especially important to develop this process in the early stages of life, since the decision made by a school graduate largely determines their future. Understanding the motivation of adolescents plays an important role in pedagogical practice. It enables the adjustment of educational programs to increase their effectiveness, the creation of educational work aimed at achieving better results, and helps students choose the most appropriate direction of development. Using the tools of the theory of self-determination, it is possible to build research in such a way as to identify the inner needs of adolescents and analyze the external conditions that affect their motivation and, ultimately, the process of personal self-determination formation. A deep understanding of the process of personal self-determination allows teachers not only to guide teenagers to a conscious choice of profession and path of self-realization but also to provide support in overcoming age-related crises and difficult life situations.

Keywords: pedagogy, psychology, personal self-determination, education.

References

Borissova, E.M., (1991). Individual'nost' i professiya [Individuality and Profession]. Znanie, Moscow, 80 p. (in Russian).

Butabaeva, L.A., Kulesha, E.M., Ismagulova, S.K. & Nogaybaeva, G.A., (2023). Professional'naya orientatsiya obuchayushchikhsya v Kazakhstane v fokuse inklyuzivnosti [Professional Orientation of Students in Kazakhstan in the Focus of Inclusivity]. Vestnik Karagandinskogo Universiteta. Seriya "Pedagogika", No. 1(109)/2023. (in Russian).

Bulunin, A.M., (1991). Formirovanie trudovykh tsennostey organizatsii u uchashchikhsya VII–IX klassov v protsesse prepodavaniya predmetov gumanitarnogo tsikla: avtoref. dis. … kand. ped. nauk [Formation of Labor Values of Organization among 7th–9th Grade Students through Teaching Humanities]. Bryansk, 17 p. (in Russian).

Golomshtok, A.E., (1979). Vybor professii i vospitanie lichnosti shkol'nika [Career Choice and Personality Development of a Schoolchild]. Pedagogika, Moscow, 160 p. (in Russian).

Zakharov, N.N., (1988). Professional'naya orientatsiya shkol'nikov [Professional Orientation of Schoolchildren]. Pedagogika, Moscow, 220 p. (in Russian).

Zeer, E.F., (2003). Psikhologiya professiy [Psychology of Professions]. Akademicheskiy proyekt, Moscow. (in Russian).

Ministerstvo prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan, (2022). Ob utverzhdenii gosudarstvennykh obshcheobyazatel'nykh standartov doshkol'nogo vospitaniya i obucheniya, nachal'nogo, osnovnogo srednego i obshchego srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo, poslesrednego obrazovaniya [On the Approval of State Compulsory Standards for Preschool, Primary, General Secondary, Technical and Vocational, and Post-secondary Education]. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031#z1165 [Accessed: 15 July 2025]. (in Russian).

Ministerstvo obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan, (2022). O vnesenii izmeneniy v Prikaz ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 13 iyulya 2009 goda № 338 "Ob utverzhdenii Tipovykh kvalifikatsionnykh kharakteristik dolzhnostey pedagogicheskikh rabotnikov i priravnennykh k nim lits" [On Amendments to the Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated July 13, 2009 No. 338 "On Approval of the Standard Qualification Characteristics of Teaching Staff and Equivalent Positions"]. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200027394/history [Accessed: 15 July 2025]. (in Russian).

Tokaev, K.-Zh.K., (2021). Poslanie narodu Kazakhstana ot 1 sentyabrya 2021 g. Glavy gosudarstva Kasym-Zhomarta Tokaeva [Address to the People of Kazakhstan by the Head of State Kassym-Jomart Tokayev on September 1, 2021]. Available at: https://akorda.kz/ru/glava-gosudarstva-vystupil-s-poslaniem-narodu-kazahstana-181421 [Accessed: 15 July 2025]. (in Russian).

Ackerman, C.E.T., (2018). "Self-determination Motivation Theory: Why Intrinsic Motivation Matters". Available at: https://positivepsychology.com/team/courtney-ackerman/ [Accessed: 15 July 2025].

Demirbash-Celik, (2019). "Personal factors and the meaning of life: the mediating role of competence, connectedness and autonomy". Journal of Happiness Research. Available at: https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-018-9984-0 [Accessed: 15 July 2025].

Dacey, E.L. and Ryan, R.M., (2012). "Motivation, personality, and development in embedded social contexts: A review of self-determination theory". In: Ryan, R.M. (ed.), The Oxford Handbook of Human Motivation, pp. 85–107. Oxford, UK: Oxford University Press. Available at: https://www.researchgate.net/publication/287563281_Motivation_Personality_and_Development_Within_Embedded_Social_Contexts_An_Overview_of_Self-Determination_Theory [Accessed: 15 July 2025].

Kulsharipova, Z., Baklanova, K., Mekezhanova, D. and Skakova, A., (2023). "The world of the language of life: early profiling as a practice of preparation for study, life and work".

Morris, L.S., Grehl, M.M., Rutter, S.B., Mehta, M. and Westwater, M.L., (2022). "On what motivates us: a detailed review of intrinsic v. extrinsic motivation". Psychological Medicine, 52(10), pp. 1801–1816. doi: 10.1017/S0033291722001611.

McAdams, D.P., (1996). "Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons". Psychological Inquiry. Available at: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=672460 [Accessed: 15 July 2025].

Reeve, J., (2012). "A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement", pp. 149–172. Springer, Boston, MA. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_7.

Ryan, R.M. and Deci, E.L., (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". American Psychologist. Available at: https://www.phdane.com/posts/ryan-2000-self-determination-theory-and-the-facilitation-of-intrinsic-motivation-social-development-and-well-being/ [Accessed: 15 July 2025].

Ryan, R.M. and Deci, E.L., (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY: Guilford Press. Available at: https://www.researchgate.net/publication/321350169_Ryan_R_M_et_Deci_E_L_2017_Self-determination_theory_Basic_psychological_needs_in_motivation_development_and_wellness_New_York_NY_Guilford_Press [Accessed: 15 July 2025].

Sheldon, K., Williams, G. and Joyner, T., (2003). "Self-determination theory and mental health". In: Theory of self-determination in the clinic: motivation of physical and mental health, pp. 109–125. New Haven; London: Yale University Press. Available at: www.jstor.org/stable/j.ctt1nq4jp.10 [Accessed: 15 July 2025].

Сведения об авторах:

Гурьянов Олег Игоревич **–** автор для корреспонденции, докторант образовательной программы 8D01103 – «Педагогика и психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, улица А. Янушкевича, 6, 010000, Астана, Казахстан.

Касымбекова Нуриля Сабеткановна **–** к.п.н., и.о. доцента кафедры иностранных языков филологического факультета, Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, улица А. Янушкевича, 6, 010000, Астана, Казахстан.

Самитова Асем Талгатовна **–** докторант образовательной программы 8D01103– «Педагогика и психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, улица А. Янушкевича, 6, 010000, Астана, Казахстан.

Авторлар туралы мәліметтер:

Гурьянов Олег Игоревич **–** хат-хабар авторы, «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, 010000, Астана, Қазақстан.

Касымбекова Нуриля Сабеткановна **–** п.ғ.к., шетел тілдері кафедрасының доцент м.а., Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, 010000, Астана, Қазақстан.

Самитова Асем Талгатовна **–** 8D01103 «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, 010000, Астана, Қазақстан.

Information about the authors:

Guryanov Oleg **–** corresponding author, doctoral student of educational program 8D01103 – «Pedagogy and Psychology», L.N. Gumilyov Eurasian National University, A. Yanushkevich Street, 6, 010000, Astana, Kazakhstan.

Kasymbekova Nurilya **–** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, A. Yanushkevich Street, 6, 010000, Astana, Kazakhstan.

Samitova Assem Talgatovna **–** doctoral student of educational program 8D01103 – «Pedagogy and Psychology», L.N. Gumilyov Eurasian National University, A. Yanushkevich Street, 6, 010000, Astana, Kazakhstan.

Редакторы: Г.Ж. Меңлібекова

Gumilyov Journal of Pedagogy
– 2 (151)/2025 – Астана: ЕҰУ. – 348 б.

Шартты б.т. – 13,25. Таралымы – сұраныс бойынша Басуға қол қойылды: 30.06.2025
Ашық қолданыстағы электронды нұсқа: https://pedjournal.enu.kz/

Мазмұнына типография жауап бермейді

Редакция мекен-жайы: 010008, Қазақстан Республикасы, Астана қ., Сәтбаев көшесі, 2.
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті Тел.: +7 (702)505-92-75
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің типографиясында басылды