

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

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3>

Gumilyov Journal of Pedagogy

2025, №3 (152)



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

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

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)

SEITKAZY 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

2025, №3 (152)
МАЗМҰНЫ/ CONTENT/ СОДЕРЖАНИЕ

<i>F.G. Mukhametzyanova, D.I. Garayeva, A.A. Shamsutova, M.A. Manuilov</i> Issues of Polylingual Education in the Republic of Tatarstan.....	
<i>Ф.Г. Мухаметзянова, Д.И. Гараева, А.А. Шамсутова, М.А. Мануйлов</i> Татарстан Республикасындағы полилингвалды білім беру мәселелері.....	
<i>Ф.Г. Мухаметзянова, Д.И. Гараева, А.А. Шамсутова, М.А. Мануйлов</i> Проблемы полилингвального образования в Республике Татарстан.....	7
<i>Дж.Ж. Шнайдер, Г.Р. Аспанова, А.Н. Ахмұльдинова, Н.К. Махметова, Н.С. Асенова</i> Самооценка будущих учителей начальных классов в формировании личного бренда.....	
<i>Дж.Ж. Шнайдер, Г.Р. Аспанова, А.Н. Ахмұльдинова, Н.К. Махметова, Н.С. Асенова</i> Жеке брендті қалыптастыруда болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің өзін-өзі бағалауы.....	
<i>J.J. Schneider, G.R. Aspanova, A.N. Akhmuldinova, N.K. Makhmetova, N.S. Asenova</i> Self-assessment of future primary teachers in personal brand formation.....	24
<i>А.С. Каленова, А.М. Нурбаева, А. Мухтарова, Б.А. Кадырова</i> Внутренняя академическая мобильность студентов в Казахстане: институциональные практики и стратегические ориентиры.....	
<i>А.С. Каленова, А.М. Нурбаева, А. Мухтарова, Б.А. Кадырбаева</i> Қазақстандағы студенттердің ішкі академиялық ұтқырлығы: институционалдық тәжірибе және стратегиялық бағыттар.....	
<i>A.S. Kalenova, A.M. Nurbayeva, A. Mukhtarova, B.A. Kadyrbayeva</i> Internal Academic Mobility of Students in Kazakhstan: Institutional Practices and Strategic Guidelines.....	40
<i>Kh.K. Abdрахmanova, K.B. Kudaibergenova</i> Methodology for the application of STEM-education technology in the study of physics.....	
<i>Х.К. Абдрахманова, Қ.Б. Қудайбергенова</i> STEM-білім беру технологиясын физиканы оқыту саласында қолдану әдістемесі.....	
<i>Х.К. Абдрахманова, К.Б. Қудайбергенова</i> Методология применения технологии STEM-образования при изучении физики.....	59
<i>B.A. Duketaev, Zh.S. Mukhambet, Kh.N. Kassenov, Ye.Zh. Shakenov, A.K. Kuatov</i> Theoretical and methodological aspects of developing a value-based approach to health among university students.....	
<i>Б.А. Дукетаев, Ж.С. Мұхамбет, Х.Н. Касенов, Е.Ж. Шакинов, А.К. Куатов</i> Жоғарғы оқу орнындағы студенттер арасында денсаулыққа құндылыққа негізделген көзқарасты дамытудың теориялық және әдістемелік аспектілері.....	
<i>Б.А. Дукетаев, Ж.С. Мухамбет, Х.Н. Касенов, Е.Ж. Шакинов, А.К. Куатов</i> Теоретико-методологические основы формирования ценностного отношения к здоровью у студенческой молодежи.....	74
<i>Sh.B. Kadirsizova, M.D. Zhorokpaeva, A.M. Mukhtarkhanova</i> Academic mobility: three cases of prospective pedagogues.....	
<i>Ш.Б. Кадирсизова, М.Д. Жорокпаева, А.М. Мухтарханова</i> Академиялық ұтқырлық: болашақ педагогтардың үш кейсі.....	
<i>Ш.Б. Кадирсизова, М.Д. Жорокпаева, А.М. Мухтарханова</i> Академическая мобильность: три кейса будущих педагогов.....	93
<i>Н.К. Токжигитова, Ж.С. Алимова, Г.С. Джарасова, А.Н. Токжигитова</i> Кәсіби бағдарлауда геймификация арқылы IT-құзырлылықтарды жасырын бағалау жүйесінің моделі мен жүзеге асырылуы.....	
<i>Н.К. Токжигитова, Ж.С. Алимова, Г.С. Джарасова, А.Н. Токжигитова</i> Модель и реализация системы скрытой оценки IT-компетенций в профориентации с использованием геймификации.....	
<i>N.K. Tokzhigitova, Zh.S. Alimova, G.S. Jarassova, A.N. Tokzhigitova</i> Model and implementation of the stealth assessment system for IT competencies in career guidance using gamification.....	107
<i>А.А. Амзеева, А.Е. Жұмабаева</i> Студенттер арасында киберқауіпсіздік хабардарлығы: систематикалық әдеби шолу және prisma PRISMA әдісімен талдау.....	
<i>А.А. Амзеева, А.Е. Жұмабаева</i> Осведомленность студентов о кибербезопасности: систематический обзор литературы и анализ методом PRISMA.....	
<i>A.A. Amzeyeva, A.E. Zhumabayeva</i> Cybersecurity Awareness Among Students: A Systematic Literature Review and PRISMA-Based Analysis.....	126
<i>А.Б. Асанова, В.В. Безжина, А.С. Кинжибаева, А.А. Конвисарь</i> Коммуникативный тренинг как средство развития дискурсивной компетентности студентов в процессе изучения английского языка.....	
<i>А.Б. Асанова, В.В. Безжина, А.С. Кинжибаева, А.А. Конвисарь</i> Ағылшын тілін оқу барысында студенттердің дискурсивті құзыреттілігін дамыту құралы ретінде коммуникативті тренинг.....	
<i>A.B. Assanova, V.V. Bezgina, A.S. Kinzhibayeva, A.A. Konvisar</i> Communicative Training as a Means of Developing Students' Discourse Competence in the Process of Learning English.....	145
<i>D.B. Ayasheva, S.S. Nurkenova</i> Digital literacy and Web 3.0: innovative approaches to teaching foreign languages to students at universities.....	
<i>Д.Б. Аяшева, С.С. Нұркенова</i> Цифрлық сауаттылық және Web 3.0: университеттердегі студенттерге шет тілдерін оқытудағы инновациялық тәсілдер.....	
<i>Д.Б. Аяшева, С.С. Нұркенова</i> Цифровая грамотность и Web 3.0: инновационные подходы к обучению иностранным языкам студентов в ВУЗе.....	162

А.Н. Нұрман, Рза Мамедов, Ж.О.Небесаева, Г.Ж.Саттар, З.Е.Сыдыкова Заманауи педагогикалық теория мен тәжірибедегі отбасылық құндылықтар мен рөлдік күтулердің өзара байланысы.....	
А.Н. Нугман, Р. Мамедов, Ж.О.Небесаева, Г.Ж.Саттар, З.Е.Сыдыкова Взаимосвязь семейных ценностей и ролевых ожиданий в современной педагогической теории и практике.....	
A.Nugman, R. Mammadov, Zh.Nebessayeva, G.Sattar, Z.Sydykova The relationship between family values and role expectations in modern pedagogical theory and practice.....	173
Г.Ж. Ержанова, А.Н. Аутаева Болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесінің негіздері	
Г.Ж. Ержанова, А.Н. Аутаева Основы проблемы развития исследовательской компетенции будущих специальных педагогов.....	
G.Yerzhanova, A. Autayeva Fundamentals of the problem of developing the research competence of future special teachers.....	188
Б.А. Дюсенбаева, У.Ж. Кудайбергенова Арнайы мектептер жағдайында мүмкіндігі шектеулі білім алушыларды бейін алдындағы даярлаудың ерекшеліктері.....	
Б.А. Дюсенбаева, У.Ж. Кудайбергенова Особенности предпрофильной подготовки обучающихся с ограниченными возможностями в условиях специальных школ.....	
Dyussenbayeva B.A., Kudaibergenova U.Zh. Features of pre-profile training of students with disabilities in special schools.....	205
А.Б. Ерментеев, К.Р. Ушакбаева Болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін рухани адамгершілік құндылықтар негізінде жетілдіру мәселесі	
А.Б. Ерментеев, К.Р. Ушакбаева Проблема совершенствования профессиональной деятельности будущих социальных педагогов на основе духовно-нравственных ценностей.....	
A.B. Yermentayev, K.R.Ushakbaeva The problem of improving the professional activities of future social pedagogues on the basis of spiritual and moral values.....	221
Г.Ш. Тоғабоева, А.Қ. Қозыбай, Г.Ш. Шайзаданова Көркем білім беруде студенттердің сыни ойлау дағдысын дамытудағы цифрлық технологиялардың рөлі.....	
Г.Ш. Тоғабоева, А.К. Козыбай, Г.С. Шайзаданова Влияние цифровых технологий на развитие критического мышления студентов в художественном образовании.....	
G.Sh. Togabayeva, A.K. Kozybay, G.S. Shaizadanova The impact of digital technologies on the development of critical thinking in art education students	237
А.М. Шакиева, А.Н. Жорабекова, Р.С. Желдибаева, Ф.Т. Ереханова, Т.М. Есимғалиева Қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастырудың құрылымдық-мазмұндық моделі.....	
А.М. Шакиева, А.Н. Жорабекова, Р.С. Желдибаева, Ф.Т. Ереханова, Т.М. Есимғалиева Структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций будущих учителей иностранного языка в условиях дистанционного обучения.....	
A.M. Shakiyeva, A.N. Zhorabekova, R.S. Zheldibayeva, F.T. Yerekhanova, T.M. Yessimgaliyeva Structural-content model of formation of future foreign language teachers' professional competences in the context of distance learning	256
В.В. Атышева, М.В. Аманбаева, А. Гюль The use of cooperative learning in the formation of emotional intelligence based on project activity and social skills.....	
Б.Б. Атышева, М.Б. Аманбаева, А. Гюль Жобалық іс-әрекет пен әлеуметтік дағдыларға негізделген бірлескен оқытуды эмоционалды интеллект қалыптастыруда қолдану.....	
Б.Б. Атышева, М.Б. Аманбаева, А. Гюль Использование совместного обучения в формировании эмоционального интеллекта основанного на проектной деятельности и социальных навыках.....	274
M.D. Murzagulova, L.A. Suleimenova, M.M. Baibekova, G.A. Kyrgyzkhan, Z.Y. Sydykova Legal competence of a social educator in the prevention of adolescent victim behavior.....	
М.Д. Мурзагулова, Л.А. Сулейменова, М.М. Байбекова, Г.А. Кыргызхан, З.Е. Сыдыкова Жеткіншектердің виктимдік мінез-құлқының алдын алуда әлеуметтік педагогтың құқықтық құзыреттілігі.....	
М.Д. Мурзагулова, Л.А. Сулейменова, М.М. Байбекова, Г.А. Кыргызхан, З.Е. Сыдыкова Правовая компетентность социального педагога в профилактике виктимного поведения подростков.....	288
Б.А. Садырбаева, Д. Ертарғынқызы Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеуге қатысты ғылыми әдебиеттерге шолу.....	
Б.А. Садырбаева, Д. Ертарғынқызы Обзор научной литературы по социальному педагогическому сопровождению детей с особыми образовательными потребностями.....	
B. Sadyrbayeva, D. Yertargynkyzy Review of scientific literature on social pedagogical support for children with special educational needs.....	303
С.Г. Карстина, С.К. Абильдина, А.К. Тусупбекова, М.К. Тамабаева Трансформация программ профессионального развития преподавателей в условиях цифровизации, глобализации и инклюзивного образования	
С.Г. Карстина, С.К. Абильдина, А.К. Тусупбекова, М.К. Тамабаева Цифрландыру, жаһандану және инклюзивті білім беру жағдайында оқытушылардың кәсіби даму бағдарламаларын трансформациялау.....	
S.G. Karstina, S.K. Abildina, A.K. Tussupbekova, M.K. Tamabayeva Transformation of professional development programs for teachers in the context of digitalization, globalization and inclusive education	319



IRSTI 14.35.09
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-7-23>

Issues of Polylingual Education in the Republic of Tatarstan

F.G. Mukhametzhanova^{*1}, D.I. Garayeva², A.A. Shamsutova³, M.A. Manuilov⁴

^{*1}Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia

^{2,4}Institute of Educational Development of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russia

³Private Academy of Arts, Konya, Turkey

(E-mai: ¹florans955@mail.ru, ²dinakfu@mail.ru, ³aatlas1@mail.ru, ⁴0708052196@edu.tatar.ru)

Abstract. Polylingual education is a purposeful process aimed at fostering students' engagement with multilingualism and their appreciation of multicultural societies and the global community. The primary means of achieving this is the mastery of more than two languages, each serving as a tool for acquiring specialized knowledge and facilitating intercultural communication. This article presents the experience of the Republic of Tatarstan in organizing polylingual education, focusing on the organizational and pedagogical conditions of the polylingual approach to academic preparation, communicative competence, and intercultural interaction among students, as well as the factors ensuring the successful implementation of polylingual education in the region. The study's objective is to monitor polylingual education and evaluate its effectiveness in schools across the Republic of Tatarstan. The research findings, drawn from studies conducted in the republic's schools, confirm the significance of the polylingual approach in contemporary education. A classification of educational institutions implementing polylingual education was developed as part of the study. Particular attention is given to the experience of the State Autonomous Educational Institution "Polylingual Complex 'Adymnar' – Path to Knowledge and Harmony" in Tatarstan, which is focused on creating a modern and effective polylingual educational environment. The scientific and practical significance of the article lies in its analysis of regulatory documents and legislative acts governing the educational system of the Republic of Tatarstan, a qualitative content analysis of reports on polylingual education practices, surveys and questionnaires of teachers and school administrators to gauge their attitudes toward polylingual education and identify barriers to its effective implementation, expert interviews with stakeholders to obtain professional assessments and suggestions for improvement, and an empirical analysis of academic performance and the development of communicative skills among students in polylingual classes. The study demonstrates that polylingual education enhances students' academic, cognitive, and aesthetic development, fosters communicative abilities, and cultivates a value-based appreciation of the cultural characteristics of diverse peoples.

Keywords: polylingual education, inclusion, innovative educational environment, communicative skills, educational models.

Introduction

In today's globalized world, where borders are increasingly fluid and information flows transcend continents, polylingualism (multilingualism) has evolved from a rare phenomenon into an integral part of societal and individual reality. It extends beyond mere proficiency in multiple languages to include immersion in the cultural worlds associated with them. Consequently, the concepts of polylingual education, polylingual culture, and the polylingual individual have become central to understanding and shaping the future individual capable of thriving in intercultural settings.

Polylingualism refers to the ability of an individual or society to use two or more languages in daily life. Unlike bilingualism, which involves two languages, polylingualism encompasses proficiency in three or more languages. Notably, polylingualism does not require native-level mastery of all languages; functional proficiency sufficient for effective communication is adequate.

Polylingual education seeks to develop students' multilingual competence, foster polylingual culture, and nurture the polylingual individual. In Russia, particularly in Tatarstan, a comprehensive educational system has been developed to enable students to communicate freely and effectively in multiple languages while understanding and embracing the cultures associated with them. This educational paradigm can be described as a "phenomenon of the Eurasian educational space," as it transcends traditional foreign language instruction (Zaynullin et al., 2024).

In the Russian Federation, approximately 90% of educational institutions are monolingual, conducting instruction solely in Russian, despite national policies promoting multilingualism. Bilingual education is primarily found in national republics, where instruction is delivered in both Russian and the native language. Some institutions follow a "subtractive" model, aiming to transition students from diverse ethnic groups to instruction primarily in Russian, the state language of the Russian Federation and its constituent entities. This context underscores the importance of fostering linguistic competence among primary school students in polylingual educational settings (Mukhametzyanova et al., 2024).

Polylingual education in Russia, particularly in Tatarstan, involves studying three or more languages within the educational process. As E.V. Vasilyeva notes, this model is less common and is typically implemented in specialized international institutions, such as private gymnasiums and lyceums (Vasilyeva, 2020). Experts in the educational field argue that a polylingual environment enhances students' communicative abilities, broadens their horizons, and promotes an appreciation of global cultural diversity (Dzaparova, 2016). However, implementing this model requires significant resources, including qualified teachers and tailored curricula (Resolution, 2020).

Globalization and advancements in digital technologies have introduced new demands on education, emphasizing the need for competencies in language proficiency and intercultural communication in international contexts. The challenges of polylingual education are particularly relevant in Russia, given its multinational population and historically bilingual contexts. Despite the clear societal need for multilingual professionals, this phenomenon requires further theoretical and practical exploration across various contexts. Mehmet Ulukütük, advocating for a paradigm shift in language education, states: "As a result, learning needs to be an active process in which the learner inevitably changes" (Ulukütük, 2022).

The introduction of digital educational environments opens new avenues for polylingual education. A promising direction is the hybrid learning format, combining traditional methods with digital educational platforms for teaching native and state languages.

Studying polylingual education in the context of digital and blended learning requires the development of evidence-based methodologies and recommendations, making it a priority for future research. Systematic studies are needed to identify optimal conditions and factors influencing the success of polylingual educational initiatives and to provide practical recommendations for educators.

To support polylingualism and the development of a multicultural individual, the “European Language Portfolio” (ELP) was introduced (Common European Framework, 2020). The ELP is a tool that promotes polylingualism and fosters the development of a multicultural identity. It not only documents language proficiency but also pursues broader educational and sociocultural goals. A key feature of the ELP is its encouragement of lifelong multilingualism, as it is designed for use across different life stages.

The ELP records an individual’s experience in learning and using all languages, including their native language and additional languages, supporting the concept of continuous polylingual skill development and recognizing language as a dynamic system requiring ongoing interaction. Polylingual education in new digital learning environments addresses the United Nations’ Sustainable Development Goal No. 4, which focuses on improving the quality and accessibility of education (<https://ru.unesco.org/themes/gced/languages>). These aspects are reflected in Russian legislation, such as the “Law on Education” (2021). For instance, in his 2018 address to the Federal Assembly, the President of the Russian Federation outlined strategic priorities for national education development.

A presidential decree from May 2018 emphasized enhancing the competitiveness of Russian education, achieving high standards in general schooling, and securing a place among the top ten global leaders in education quality (Presidential Decree, 2018).

Research Objective: To monitor polylingual education in the schools of the Republic of Tatarstan, present the results of this monitoring, and identify factors enhancing its effectiveness.

Research Tasks:

1. Analyze regulatory documents and legislative acts governing the educational system of the Republic of Tatarstan.
2. Conduct a qualitative content analysis of publications and reports on polylingual education practices.
3. Survey and questionnaire teachers and school administrators to assess their attitudes toward polylingual education and identify barriers to its effective implementation.
4. Perform an empirical analysis of academic performance and the development of communicative skills among students in polylingual classes.
5. Conduct interviews with experts and stakeholders to obtain professional assessments and suggestions for improvement.

Research Object: The system of polylingual schools in state educational institutions of the Republic of Tatarstan.

Research Subject: The organizational and pedagogical conditions of the polylingual approach to academic preparation, communicative competence, and intercultural interaction among students, as well as the factors ensuring the successful implementation of polylingual education in the republic.

Research Hypothesis: Polylingual education positively impacts students' academic performance, communicative skill development, and intercultural understanding, contributing to improved educational quality and strengthened interethnic harmony in the region.

Research Methods: The study employs a comprehensive approach, utilizing quantitative methods such as surveys, questionnaires, empirical analysis, and interviews, alongside theoretical analysis of domestic and international sources on polylingual education to justify the problem's relevance, the topic's novelty, and the research hypothesis. Additionally, qualitative content analysis is applied to examine regulatory documents, legislative acts, and reports on polylingual education practices in Tatarstan.

Scientific Novelty: The study's novelty lies in its comprehensive analysis of the state of polylingual educational institutions in the Republic of Tatarstan, viewing the polylingual education system as a holistic, dynamically evolving structure that reflects societal tolerance and prepares individuals for effective intercultural communication. It emphasizes the development of the polylingual individual.

Literature Review

The concept of polylingualism was significantly shaped by Jim Cummins, a prominent Canadian researcher in bilingualism and polylingualism (Shevchenko, 2020). Cummins introduced the concepts of Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) and Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS), highlighting the distinction between everyday and academic language use (Cummins, 1979). Another influential scholar, Stephen Krashen, developed theories of second language acquisition, including the acquisition-learning hypothesis, the monitor hypothesis, and the affective filter hypothesis, which have significantly influenced language teaching methodologies (Krashen, 1981). These concepts underpin language instruction in various countries and are actively applied in polylingual education in Russia (Yalalov, 2020; Nugumanova et al., 2023; Mikhaylenko et al., 2021).

The theoretical and methodological foundation of this study draws on works by international and Russian linguists addressing language teaching and polylingualism, including Y. George (2014), K. Tracy (2002), H. Douglas Brown (2015), J. Cummins (1979), S.D. Krashen (1981), F. Genesee (1985), I. Erdem and S. Erol (2021), O.I. Mikhaylenko (2021), R.R. Zamaletdinov (2016), V.I. Kling (2019), L.V. Mosienko (2017), and others. For instance, Fred Genesee, a leading Canadian researcher in immersion programs, has demonstrated the effectiveness of language immersion in achieving high proficiency in multiple languages while maintaining academic performance comparable to native speakers (Genesee, 1985). Turkish scholars I. Erdem and S. Erol have developed modern language teaching theories emphasizing the polylingual individual and multiculturalism (Erdem & Erol, 2021).

Russian and Tatar scholars also contribute to polylingualism research, highlighting the national perspective on polylingual education. O.I. Mikhaylenko argues that integration into global economic, political, and cultural spheres necessitates multicultural and multilingual education (Mikhaylenko et al., 2021). Modern communication tools, social media, and digital platforms have simplified interactions with native speakers, making multilingualism increasingly valuable for adapting to complex realities.

Tatar scholar R.R. Zamaletdinov emphasizes that bilingual education fosters a bilingual individual with high cultural literacy (Zamaletdinov et al., 2016). In regions like Russia and

its republics, proficiency in only the native language is insufficient for effective cross-ethnic communication, necessitating a universal intermediary language, historically Russian, which serves as the official language across the country.

The Russian language holds a unique position in global multilingualism, being one of the world's major languages and an official or working language of the United Nations and other international organizations. It has historically served as a "language of interethnic communication" across the former Soviet Union, Central Asia, and Eastern Europe, remaining a vital tool in education, science, business, and culture despite the growing prominence of national languages. Proficiency in Russian is often associated with quality education and career opportunities, particularly in Central Asia and the CIS. Russian not only bridges diverse peoples and cultures but also enriches global linguistic and cultural diversity.

Russian scholars V.I. Kling and E.V. Surdina identify challenges and prospects in polylingual education, including individualizing the educational process to account for students' cognitive abilities and developing an individual-group approach based on student characteristics to optimize both individual and collective learning (Kling et al., 2019).

Y. George, in **The Study of Language**, emphasizes that teaching in the native language is a cornerstone of multilingual education (George, 2014). This study aligns with this view, asserting that native language instruction enhances educational quality. H. Douglas Brown's **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy** confirms that native language instruction enables students to fully master their first language, confidently learn a second language, and achieve strong academic outcomes (Brown, 2015). Consequently, schooling typically begins in the native language, incorporating both language study and subject instruction in that language (Tukhtamyshov, 2010).

Psycholinguist A.A. Leontiev outlines three stages of language acquisition: (1) initial mastery of the native language in a natural environment, (2) secondary mastery through formal study in school (grammar, vocabulary expansion, and oral/written skills), and (3) acquisition of a foreign language (Leontiev, 2001). I. Erdem similarly emphasizes the foundational role of the native language, noting that learning additional languages builds on the linguistic structures established through native language acquisition (Erdem et al., 2017).

K. Tracy argues that individuals must master multiple languages to participate in diverse discursive practices and "position their identity" effectively (Tracy, 2002). This perspective supports the need for educational systems that enable students to internalize words and phrases in speech-ready forms, integrated into communicative contexts, rather than as isolated vocabulary or rigid rules (Shamsutova, 2025).

Main Body

Historically, Russia, and particularly the Republic of Tatarstan, has been a polylingual region, shaped by its position at the crossroads of Europe and Asia, evolving into a hub of the Eurasian educational space. Issues of language convergence, acculturation, cultural integration, and language assimilation have long been relevant in Russia and Tatarstan, necessitating the study and dissemination of best practices in national educational cultures across Eurasian countries.

In Tatarstan, a historical practice of combining traditional religious education with secular learning emerged. In the 19th and 20th centuries, notable Tatar educators like Shigabutdin

Marjani, Kayum Nasyri, and Zagir Bigiev promoted bilingual education to preserve cultural traditions and national identity while introducing Russian and secular sciences (Tukhtamyshov, 2010). This approach balanced cultural preservation with adaptation to modernizing societal conditions, laying the groundwork for a hybrid educational model integrating religious and secular paradigms.

Today, the relevance of polylingual education is growing due to globalization, migration, and expanding international cooperation. This form of education prepares students for multinational teamwork, negotiations, and understanding partners and clients from diverse countries. It also enhances cognitive functions such as mental flexibility, creativity, and problem-solving (Shamsutova, 2023).

The key principles of polylingual education, as outlined in the European Language Portfolio (Common European Framework, 2020), include:

1. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Using a foreign language as a medium for teaching subjects like mathematics or history.
2. Early Language Learning: Starting language study early to facilitate natural acquisition and cognitive development.
3. Language Immersion: Creating conditions mimicking natural language environments, such as language camps or international exchanges.
4. Intercultural Competence: Fostering understanding of cultural contexts, norms, and values associated with each language.
5. Native Language as a Foundation: Using the native language to analyze and compare linguistic structures and cultural differences.
6. Innovative Technologies: Leveraging digital tools, online resources, and multimedia to create rich language learning environments.
7. Positive Attitude Toward Diversity: Promoting tolerance for linguistic, cultural, and ideological diversity.

To study polylingual education in Tatarstan, this research examined: (1) the State Program “Preservation, Study, and Development of State Languages of the Republic of Tatarstan and Other Languages in the Republic of Tatarstan for 2023–2030”; (2) the names and enrollment numbers of polylingual educational institutions; and (3) teachers’ perspectives on the impact of early foreign language learning on pronunciation and material acquisition.

While this article does not aim to comprehensively analyze the implementation of these principles in Tatarstan’s schools, it focuses on parents’ perceptions and priorities when choosing polylingual schools, including: (a) cognitive development, (b) the importance of a multilingual and multicultural environment, (c) innovative linguodidactic technologies, (d) quality of native language instruction, (e) instruction in another ethnic group’s language, and (f) high-quality foreign language teaching.

Results and Discussion

A cornerstone of Tatarstan’s language policy is the State Program “Preservation, Study, and Development of State Languages of the Republic of Tatarstan and Other Languages in the Republic of Tatarstan for 2023–2030” (Resolution of the Cabinet of Ministers of the Republic of Tatarstan, 2020).

This program adopts a holistic approach, integrating linguistic knowledge with cultural understanding, cognitive development, and intercultural competence.

The program includes measures to:

1. Establish a legal framework to protect and develop state languages and those of other ethnic groups in Tatarstan.
2. Provide scientific and methodological support for maintaining and developing Tatar and Russian languages, including research and 教材 development.
3. Promote balanced functioning of the two state languages, Russian and Tatar, fostering harmony between Russian- and Tatar-speaking communities.
4. Support the study and teaching of Tatar within and beyond the republic.
5. Organize festivals and competitions to raise awareness of language preservation and study.
6. Create a positive linguistic environment through media, including newspapers (*Mägarif*, *Gailä häm Mäktäp*), television (TNV, GTRK), and radio stations (Tatar Radiosy, Bolgar Radiosy, Tärtip Radiosy, Kitap Radiosy, Tatarstan Radiosy). This policy reflects the republic's commitment to balancing state languages and creating favorable conditions for linguistic development.

Currently, specialized institutions like the "Adymnar" school network are expanding, offering education in Russian, Tatar, and a foreign language. Approximately 14 such schools operate in Tatarstan (Table 1), enabling students to achieve international academic standards while maintaining ties to national culture.

Table 1. Polylingual Educational Institutions and Enrollment Numbers

№	Name of the educational institution Organizations	District	Number of students
1	"Multilingual complex "Adymnar - the path to knowledge and harmony"	Novo-Savinovskiy district of Kazan	3912
2	"multilingual school "steps – Yelabuga"	Yelabuga municipal district of the Republic of Tatarstan	1221
3	"Multilingual gymnasium № 59 "Adymnar-Chally"	Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan	1009
4	"Multilingual educational complex "Adymnar-Nizhnekamsk"	Nizhnekamsk Municipal District Republic of Tatarstan	961
5	"Multidisciplinary multilingual gymnasium №180"	Sovetsky district of Kazan	1829
6	"Boarding School №2"	Moskovsky district of Kazan	262
7	"Boarding school №7"	Novo-Savinovsky district, Kazan	250
8	Osinovskaya gymnasium named after S.K. Gimatdinov	Zelenodolsk municipal district, Republic of Tatarstan.	468
9	"Boarding School №79"	Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan	281
10	"Boarding School №24"	Nizhnekamsk Municipal District Republic of Tatarstan	292

11	"Mustafa Ondzhel Boarding School"	Bugulminsky municipal district Republic of Tatarstan	293
12	"Boarding School No. 1"	Almetyevsk, Republic of Tatarstan	250
13	"Boarding School No. 4"	Kirovsky district of Kazan	324
14	"Boarding School No. 4"	Kirovsky district of Kazan	324
15	"Boarding School No. 13"	Nizhnekamsk municipal district, Republic of Tatarstan	268

A survey was conducted among educators and administrators from 27 of Tatarstan's 43 administrative districts (approximately 63%), providing valuable insights into the development of polylingual education and informing practical recommendations for improving the educational process.

The survey revealed that gymnasiums are the most common type of institution (66.7%), reflecting a trend where parents prefer schools offering advanced subject study and high-quality teaching. General secondary schools account for 16%, while lyceums, prevalent in urban centers with university partnerships, represent 10%. Only 1.3% of respondents work in specialized institutions like polylingual complexes, though such institutions are gaining traction in regions with significant linguistic diversity (Figure 1).

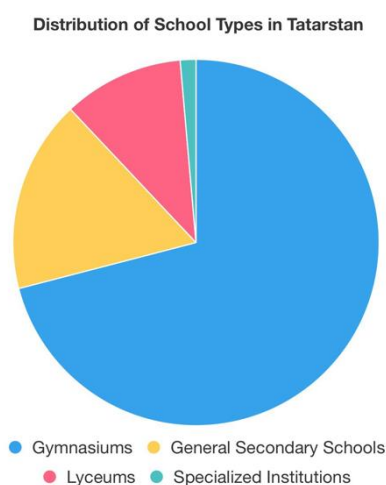


Figure 1. Distribution of School Types (Percentage)

The survey highlighted strong consensus among educators on the positive impact of early foreign language learning. Key findings include:

Early Language Learning: 84% of respondents believe early exposure to foreign languages significantly improves pronunciation and material acquisition, 14.7% consider it moderately important, and only 1.3% deem it insignificant (Figure 2). Early learning is recognized as an effective method for establishing correct pronunciation and foundational linguistic structures, facilitating further language acquisition.

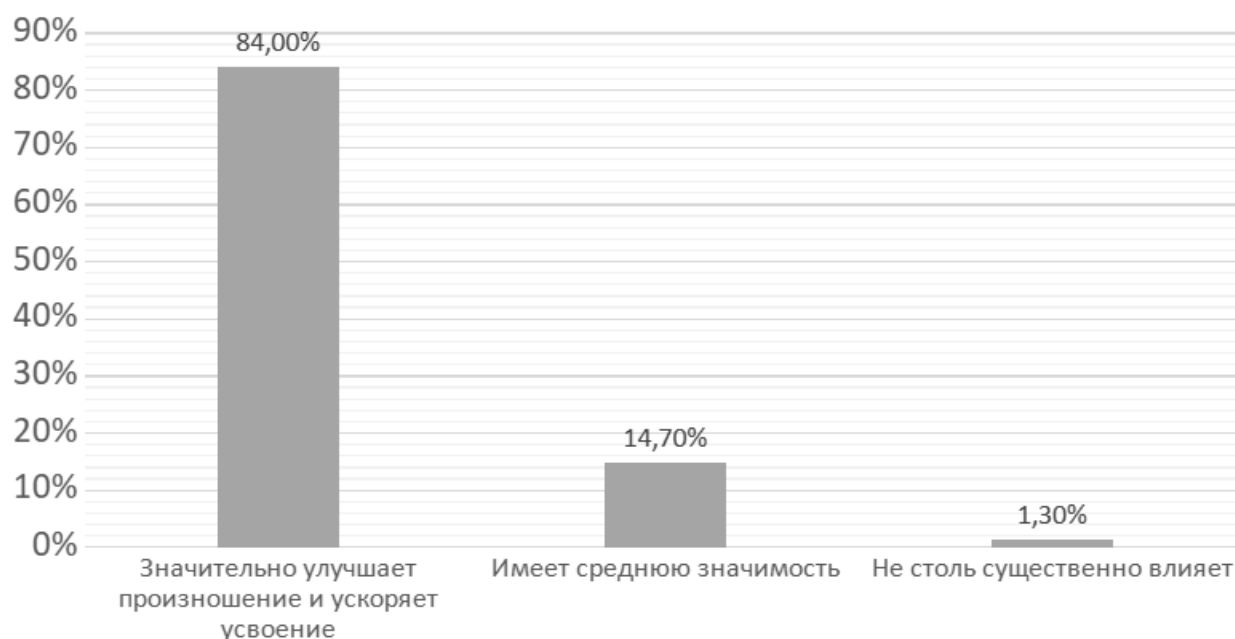


Figure 2. Teachers' Opinions on the Impact of Early Foreign Language Learning on Pronunciation and Material Acquisition.

Cognitive Development: 81.3% of respondents believe foreign language learning positively impacts memory and thinking, 17.3% see a moderate connection, and 1.3% disagree (Figure 3). Research confirms that multilingualism enhances brain activity, working memory, and analytical skills.



Figure 3. Teachers' Opinions on the Impact of Foreign Language Learning on Memory and Thinking.

Practical Implications: The findings indicate strong support among educators for early and intensive foreign language learning. Initiatives to promote language study in preschools and primary schools using modern methodologies and technologies are recommended. Regular

monitoring of teachers' opinions and updating teaching materials to align with students' needs and interests are also advised.

The survey also assessed parents' priorities when selecting polylingual schools (750 responses):

- Multilingual and Multicultural Environment: 78.7% rated it highly important, 20% moderately important, and 1.3% low importance.
- Innovative Linguodidactic Technologies: 85.3% rated it highly important, 14.7% moderately important, and 0% low importance.
- High-Quality Foreign Language Instruction: 85.3% rated it highly important, 14.7% moderately important, and 0% low importance.
- High-Quality Native Language Instruction: 81.3% rated it highly important, 18.7% moderately important, and 0% low importance.
- Instruction in Another Ethnic Language: 68% rated it highly important, 30.7% moderately important, and 1.3% low importance.

These results highlight parents' prioritization of innovative teaching methods, high-quality instruction, and a multilingual, multicultural environment.

The Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan implements a professional development program, "Implementation of Polylingual Education in Preschool Educational Organizations under the Federal Educational Program for Preschool Education," enhancing teachers' competencies in polylingual education (Nugumanova et al., 2023). This program supports the integration of polylingual practices, fostering linguistic culture and intercultural communication among preschoolers.

Recommendations: To enhance the appeal of polylingual schools, recommendations include creating a supportive cultural-linguistic environment, updating pedagogical methods, recruiting qualified educators, and expanding language offerings.

Conclusion

Polylingual education in the Republic of Tatarstan, rooted in the mastery of native cultural traditions alongside Russian and global cultures, fosters the development of the polylingual individual. Such individuals embody a constructive and responsible stance toward the world, ready for positive intercultural dialogue while preserving their national and personal identity.

The study confirms that polylingual education shapes polylingual individuals with a robust polylingual culture from the school level. Parents choose polylingual schools to enhance their children's future mobility, which itself promotes multiculturalism through immersion in diverse cultural environments, ensuring lifelong polylingual development.

Tatarstan's experience, particularly through the "Adymnar" school network, demonstrates a commitment to education in three languages, fostering sustainable state development through intercultural integration, linguistic diversity, and the formation of the polylingual individual. These institutions transcend traditional language instruction, serving as dynamic spaces for dialogue, tolerance, and the transformation of cultural elements, creating a vibrant polylingual culture enriched by its diversity.

The findings open avenues for further research into innovative polylingual education methods to strengthen interethnic harmony, enhance educational quality, and develop hybrid learning technologies in Tatarstan's polylingual space.

Acknowledgements

The authors express their gratitude colleagues for their methodological support during the preparation of the article.

Contribution of the authors

F.G. Mukhametzyanova – was responsible for the concept of the research work.

A.A. Shamsutova – was responsible for coverage and systematization on the chosen topic, a significant contribution to the scientific concept or design of work.

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

M.A. Manuilov – developed a detailed plan for data collection, selection of analysis methods, data collection and processing.

References

Brown, H. Douglas (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, Longman. 230 p. ISBN 9780133925852.

Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (2020). Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg. ISBN 978-92-871-8621-8. Available at www.coe.int/lang-cefr.

Cummins, J. (1979) Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129.

Erdem, İ., Erol, S. (2021). *Türkçe Eğitiminde Yeni Yönelimler*. 314 s. ISBN: 9786257348461

Erdem, İ., Temizyürek, F. and Temizkan, M. (2017). *Konuşma Eğitimi (Sözlü Anlatım)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 261 p. ISBN: 9786053641889.

Genesee, F. (1985). Second language learning through immersion: A review of U.S. programs. *Review of Educational Research*, 55(4), pp. 541–561. Available at: https://www.researchgate.net/publication/258183078_Second_Language_Learning_Through_Immersion_A_Review_of_US_Programs (accessed: 20 July 2025).

George, Y. (2014). *The Study of Language*. Cambridge University Press, 322 p. ISBN 9781107658172.

Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. 150 p. ISBN 0080253385.

Tracy, K. (2002). *Everyday Talk. Building and Reflecting Identities*. New York – London, 222 p. ISBN 1572307897.

Ulukütük, M. (2022). *Scientific Paradigm Shifts and Curriculum: Experiences in the Transition to Social. Constructivist Education in Turkey and Singapore*. *Educational Theory in the 21st Century: Science, Technology, Society and Education* (2022). Edited by Yusuf Alpaydın, Cihad Demirli. Maarif Global Education Series. ISBN 978-981-16-9640-4 (eBook)

UNESCO. (n.d.). *Languages in education*. Available at: <https://ru.unesco.org/themes/gced/languages> (accessed: July 2025).

Васильева, Е.В. (2020). Интерактивные формы работы учителей начальной школы в рамках полилингвального обучения. Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова. Серия «Педагогика». № 2.

Дзапарова, З. Г. (2016). Полилингвальное образование как основа сохранения культурного разнообразия человечества. АНИ: педагогика и психология, (2) (15). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/polilingvalnoe-obrazovanie-kak-osnova-sohraneniya-kulturnogo-raznoobraziya-chelovechestva> (accessed: 11 July 2025).

Федеральный закон (2021). № 85-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104050036?ysclid=mg26aj6vo2264788521> (accessed: 11 July 2025).

Зайнуллин, Л. И., Морозов, А. В. и Мухаметзянова, Ф. Г. (2024). Феномен Евразийского образовательного пространства: основные векторы развития. Образование и право, (5), сс. 447–452. DOI: 10.24412/2076-1503-2024-5-447-452. EDN: BTGVFC.

Замалетдинов, Р.Р., Закирьянов, К.З., Замалетдинова, Г.Ф. (2016). Проблемы формирования билингвальной личности в нерусской школе. Филология и культура. №4(46). С.34-42.

Клинг, В.И. и Сурдина, Е.В. (2019). Билингвальное обучение: проблемы и перспективы. Мир науки, культуры, образования, (5) (78), сс. 142–144. DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00057. EDN: TQYCZT.

Леонтьев, А.А. (2001). Деятельный ум. Москва: Смысл. 380 с.

Михайленко, О.И., Багова, Р.Х. (2021). Образование и культура основные тенденции развития полилингвального образования в кабардино-балкарии. Педагогический журнал Башкортостана. № 4. С. 52-60.

Мосиенко, Л.В. (2017). Развитие полилингвальной культуры как цель современного языкового образования / Л.В. Мосиенко, Г.Х. Хажгалиева. Вестник Оренбургского государственного университета. № 2(202). С. 21-26. EDN YINNSX.

Араева, Д.И. (2023). Формирование языковой компетенции обучающихся на основе преемственности между дошкольным и начальным образованием в полилингвальном евразийском образовательном пространстве. Казанский вестник молодых учёных, (5). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-yazykovoy-kompetentsii-obuchayuschih-sya-na-osnove-preemstvennosti-mezhdu-doshkolnym-i-nachalnym-obrazovaniem-v> (accessed: 27 September 2025).

Нугуманова, Л.Н., Давлетшина, Л. А., Шамсутдинова, Р. Р. и Хурамшина, А. З. (2023). Проблемы и перспективы институционального становления полилингвального образования в Республике Татарстан. Человек и образование, (2) (75), сс. 47–58. DOI: 10.54884/S181570410026373-5. EDN: NOSXAN.

Постановление Кабинета Министров Республики Татарстан (2020). "Об утверждении государственной программы "Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2023-2030 годы" (от 10 сентября 2020 г. N 821).

Туктамышов, Н.К. (2010). Возникновение и развитие образования в Татарстане / Н.К. Туктамышов, Л.Л. Салехова. Казанский педагогический журнал. № 2(80). С. 170-176. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15105226&ysclid=mg27munv1w71187887> (accessed: 11 July 2025).

Президент Российской Федерации (2018). Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038> (accessed: 27 September 2025).

Шамсутова, А. (2025). Формирование интереса у турецких студентов к российской культуре на уроках русского как иностранного. Вестник Калужского университета. Серия «Психологические науки. Педагогические науки», 8(2). DOI: 10.54072/26586568_2025_8_2_32.

Шамсутова, А. А. (2025). Использование новостных медиатекстов в преподавании РКИ у турецких студентов. Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. Том 2. Москва: РУДН, сс. 292–297. ISBN: 978-5-209-12550-1.

Ялалов, Ф. Г. (2021). Основы полилингвального образования. Казань: Институт Татарской энциклопедии и регионоведения АН РТ. 192 с. ISBN 978-5-902375-47-0.

Ялалов, Ф. Г. (2020). Педагогика полилингвального образования. Научный Татарстан, (2), сс. 58–71.

Ф. Г. Мухаметзянова¹, Д. И. Гараева², А. А. Шамсутова³, М. А. Мануйлов⁴

^{*1}Казан мемлекеттік энергетикалық университеті, Казан, Ресей

^{2,4}Татарстан Республикасы Білім беруді дамыту институты, Казан, Ресей

³Жеке өнер академиясы, Конья, Түркия

Татарстан Республикасындағы полилингвалды білім беру мәселелері.

Аңдатпа. Көп тілді оқыту-бұл оқушыларды көптілділікке, көп мәдениетті қоғам мен әлемді қабылдауға тартуға арналған мақсатты процесс. Бұл процестің негізгі құралы екіден көп тілді меңгеру болып табылады, мұнда тілдердің әрқайсысы арнайы білімді түсіну және мәдениетаралық қарым-қатынасты жүзеге асыру тәсілі ретінде әрекет етеді. Мақалада Татарстан Республикасының Көп тілді білім беруді ұйымдастыру тәжірибесі, атап айтқанда академиялық даярлыққа, коммуникативтік құзыреттілікке және оқушылардың мәдениетаралық өзара іс-қимылына көп тілді көзқарастың ұйымдастырушылық-педагогикалық шарттары, сондай-ақ республикада көп тілді білім беруді енгізудің табыстылығын қамтамасыз ететін факторлар ұсынылған. Зерттеудің мақсаты Татарстан Республикасының мектептерінде көп тілді білім беру мониторингін жүргізу және оның тиімділігінің нәтижелерімен танысу болып табылады.

Жұмыста қазіргі білім берудегі көп тілді тәсілдің маңыздылығын растайтын республика мектептерінде жүргізілген зерттеулердің нәтижелері көрсетілген. Зерттеу барысында біз көп тілді оқыту қолданылатын жалпы білім беретін мекемелердің жіктемесін жасадық. Қазіргі заманғы және тиімді көп тілді білім беру ортасын құруға бағытталған "Адымнар "білім мен келісімге Жол" көп тілді кешені" мемлекеттік автономды білім беру мекемесінің тәжірибесіне ерекше назар аударылды.

Мақаланың ғылыми және практикалық маңыздылығы оның Татарстан Республикасының Білім беру жүйесін реттейтін нормативтік құжаттар мен заңнамалық актілерге талдау жасауымен, полилингвалды білім беру практикасына арналған есептерге сапалы контент-талдау жасауымен, педагогтар мен білім беру мекемелерінің әкімшіліктерінен олардың полилингвалды білімге деген көзқарасын анықтау және оларды тиімді жүзеге асыруға кедергі келтіретін кедергілерді анықтау үшін сауалнама жүргізуімен байланысты модельдер, сарапшылар мен мүдделі тараптардың сараптамалық бағалауды алу үшін интервьюі өткізілді, бар жағдайды жақсарту бойынша ұсыныстар және көп тілді сыныптарда оқитын оқушылардың үлгерімі мен коммуникативтік дағдыларының даму динамикасын эмпирикалық талдау.

Зерттеу көрсеткендей, көп тілді білім беру студенттердің академиялық, психикалық және эстетикалық дайындық деңгейін жоғарылатады, коммуникативті қабілеттерін дамытады және әртүрлі халықтардың мәдени ерекшеліктерін құндылық қабылдауды қалыптастырады.

Түйінді сөздер: көп тілді білім беру, инклюзия, инновациялық білім беру ортасы, коммуникативтік дағдылар, білім беру модельдері.

Ф. Г. Мухаметзянова¹, Д. И. Гараева², А. А. Шамсутова³, М. А. Мануйлов⁴

^{*1}*Казанский государственный энергетический университет, Казань, Россия*

^{2,4}*Институт развития образования Республики Татарстан, Казань, Россия*

³*Частная академия искусств, Конья, Турция*

Проблемы полилингвального образования в Республике Татарстан

Аннотация. Полилингвальное обучение – это целенаправленный процесс, который призван приобщить учащихся к многоязычию, к восприятию многокультурного общества и мира. Основным средством в этом процессе становится овладение более двумя языками, где каждый из языков выступает в качестве способа постижения специальных знаний и реализации межкультурной коммуникации. В статье представлен опыт Республики Татарстан по организации полилингвального образования, а именно организационно-педагогические условия полилингвального подхода к академической подготовке, коммуникативной компетентности и межкультурному взаимодействию учащихся, а также факторы, обеспечивающие успешность внедрения полилингвального образования в республике. Целью исследования является проведение мониторинга полилингвального образования и ознакомление с результатами его эффективности в школах Республики Татарстан.

В работе отражены результаты исследований, проведенных в школах республики, подтверждающие значимость полилингвального подхода в современном образовании. В ходе исследования нами была создана классификация общеобразовательных учреждений, в которых применяется полилингвальное обучение. Особое внимание уделено опыту государственного автономного образовательного учреждения «Полилингвальный комплекс «Адымнар» путь к знаниям и согласию» в РТ, направленного на создание современной и эффективной полилингвальной образовательной среды.

Научная и практическая значимость статьи обусловлены тем, что в ней представлен анализ нормативных документов и законодательных актов, регулирующих образовательную систему Республики Татарстан, сделан качественный контент-анализ отчетов, посвященных практике полилингвального образования, опрос, анкетирование педагогов и администрации образовательных учреждений для выяснения их отношения к полилингвальному образованию и выявлению барьеров, препятствующих эффективной реализации этой модели, проведены интервьюирование экспертов и заинтересованных сторон для получения экспертных оценок, предложений по улучшению существующей ситуации и эмпирический анализ успеваемости и динамики развития коммуникативных навыков учащихся, занимающихся в полилингвальных классах.

Проведенное исследование показывает, что полилингвальное образование повышает уровень академической, ментальной и эстетической подготовки учащихся, развивает коммуникативные

способности и формирует ценностное восприятие культурных особенностей различных народов.

Ключевые слова: полилингвальное образование, инклюзия, инновационная образовательная среда, коммуникативные навыки, образовательные модели.

References

Brown, H. Douglas (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, Longman. 230 p. ISBN 9780133925852.

Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (2020). Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg. ISBN 978-92-871-8621-8. Available at www.coe.int/lang-cefr.

Cummins, J. (1979) Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129.

Erdem, İ., Erol, S. (2021). *Türkçe Eğitiminde Yeni Yönelimler*. 314 s. ISBN: 9786257348461

Erdem, İ., Temizyürek, F. and Temizkan, M. (2017). *Konuşma Eğitimi (Sözlü Anlatım)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 261 p. ISBN: 9786053641889.

Genesee, F. (1985). Second language learning through immersion: A review of U.S. programs. *Review of Educational Research*, 55(4), pp. 541-561. Available at: https://www.researchgate.net/publication/258183078_Second_Language_Learning_Through_Immersion_A_Review_of_US_Programs (accessed: 20 July 2025).

George, Y. (2014). *The Study of Language*. Cambridge University Press, 322 p. ISBN 9781107658172.

Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. 150 p. ISBN 0080253385.

Tracy, K. (2002). *Everyday Talk. Building and Reflecting Identities*. New York – London, 222 p. ISBN 1572307897.

Ulukütük, M. (2022). *Scientific Paradigm Shifts and Curriculum: Experiences in the Transition to Social. Constructivist Education in Turkey and Singapore. Educational Theory in the 21st Century: Science, Technology, Society and Education (2022)*. Edited by Yusuf Alpaydın, Cihad Demirli. Maarif Global Education Series. ISBN 978-981-16-9640-4 (eBook)

UNESCO. (n.d.). *Languages in education*. Available at: <https://ru.unesco.org/themes/gced/languages> (accessed: July 2025).

Vasil'eva, E.V. (2020). 'Interaktivnye formy raboty uchitelei nachal'noi shkoly v ramkakh polilingval'nogo obucheniia' [Interactive forms of work of primary school teachers within the framework of polylingual education]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta imeni M.A. Sholokhova. Seriya «Pedagogika»*, 2. (in Russian).

Dzaparova, Z.G. (2016). 'Polilingval'noe obrazovanie kak osnova sokhraneniia kul'turnogo raznoobraziia chelovechestva' [Polilingual education as the basis for preserving the cultural diversity of humanity]. *ANI: pedagogika i psikhologiya*, 2(15). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/polilingvalnoe-obrazovanie-kak-osnova-sohraneniya-kulturnogo-raznoobraziya-chelovechestva> (Accessed: 11 July 2025). (in Russian).

Federal'nyi zakon (2021). '№ 85-FZ "O vnesenii izmenenii v Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii»' [Federal Law No. 85-FZ "On Amendments to the Federal Law 'On Education in the Russian Federation'"]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104050036?ysclid=mg26aj6vo2264788521> (Accessed: 11 July 2025). (in Russian).

Zainullin, L. I., Morozov, A. V. and Mukhametzyanova, F. G. (2024). The phenomenon of the Eurasian educational space: The main vectors of development. *Education and Law*, (5), pp. 447-452. DOI: 10.24412/2076-1503-2024-5-447-452. EDN: BTGVFC. (in Russian)

Zamaletdinov, R.R., Zakir'ianov, K.Z., Zamaletdinova, G.F. (2016). 'Problemy formirovaniya bilingval'noi lichnosti v nerusskoi shkole' [Problemy formirovaniya bilingval'noi lichnosti v nerusskoi shkole]. *Filologiya i kul'tura*, 4(46), pp. 34–42. (in Russian).

Kling, V.I., Surdina, E.V. (2019). 'Bilingval'noe obuchenie: problemy i perspektivy' [Bilingual education: problems and prospects]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 5(78), pp. 142–144. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2019-00057>. (in Russian).

Leont'ev, A.A. (2001). *Deiatel'nyi um* [Active mind]. Moscow: Smysl. 380 p. (in Russian).

Mikhailenko, O.I., Bagova, R.Kh. (2021). 'Obrazovanie i kul'tura: osnovnye tendentsii razvitiia polilingval'nogo obrazovaniia v Kabardino-Balkarii' [Education and culture: main trends in the development of multilingual education in Kabardino-Balkaria]. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana*, (4), pp. 52–60. (in Russian).

Mosienko, L.V., Khazhgaliyeva, G.Kh. (2017). 'Razvitie polilingval'noi kul'tury kak tsel' sovremennogo iazykovogo obrazovaniia' [Development of multilingual culture as the goal of modern language education]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2(202), pp. 21–26. (in Russian).

Araeva, D.I. (2023). 'Formirovanie iazykovoi kompetentsii obuchaiushchikhsia na osnove preemstvennosti mezhdu doshkol'nym i nachal'nym obrazovaniem v polilingval'nom evraziiskom obrazovatel'nom prostranstve' [Formation of language competence of students based on continuity between preschool and primary education in the multilingual Eurasian educational space]. *Kazanskii vestnik molodykh uchionykh*, (5). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-azykovoy-kompetentsii-obuchayuschih-sya-na-osnove-preemstvennosti-mezhdu-doshkolnym-i-nachalnym-obrazovaniem-v> (accessed: 27 September 2025). (in Russian).

Nugumanova, L., Davletshina, L., Shamsutdinova, R. and Khuramshina, A. (2023). Problems and prospects of institutional development of polylingual education in the Republic of Tatarstan. *Man and Education*, (2) (75), pp. 47–58. DOI: 10.54884/S181570410026373-5. EDN: HOSXAN. (in Russian)

Postanovlenie Kabineta Ministrov Respubliki Tatarstan (2020). 'Ob utverzhdenii gosudarstvennoi programmy "Sokhranenie, izuchenie i razvitie gosudarstvennykh iazykov Respubliki Tatarstan i drugikh iazykov v Respublike Tatarstan na 2023–2030 gody"' [On approval of the state program "Preservation, study and development of the state languages of the Republic of Tatarstan and other languages in the Republic of Tatarstan for 2023–2030"] (ot 10 sentiabria 2020 g. N 821). (in Russian).

Tuktamyshov, N.K., Salekhova, L.L. (2010). 'Vozniknovenie i razvitie obrazovaniia v Tatarskoi Respublike' [Emergence and development of education in the Republic of Tatarstan]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*, 2(80), pp. 170–176. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15105226&ysclid=mg27munv1w71187887> (accessed: 11 July 2025). (in Russian).

Prezident Rossiiskoi Federatsii (2018). 'Ukaz Prezidenta RF ot 7 maia 2018 g. N 204 "O natsional'nykh tseliakh i strategicheskikh zadachakh razvitiia Rossiiskoi Federatsii na period do 2024 goda"' [Decree of the President of the Russian Federation of 7 May 2018 No. 204 "On national goals and strategic objectives of development of the Russian Federation for the period up to 2024"]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038> (accessed: 27 September 2025). (in Russian).

Shamsutova, A. (2025). 'Formirovanie interesa u turetskikh studentov k rossiiskoi kulture na urokakh russkogo kak inostrannogo' [Formation of interest of Turkish students in Russian culture in Russian as a foreign language lessons]. *Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya "Psikhologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki"*, 8(2). DOI: 10.54072/26586568_2025_8_2_32. (in Russian).

Shamsutova, A.A. (2025). 'Ispol'zovanie novostnykh mediatekstov v prepodavanii RKI u turetskikh studentov' [Use of news media texts in teaching Russian as a foreign language to Turkish students]. *Iazyk*

i rech' v Internetе: lichnost', obshchestvo, kommunikatsiia, kul'tura: sbornik statei VIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Tom 2. Moskva: RUDN, pp. 292–297. ISBN: 978-5-209-12550-1. (in Russian).

Yalalov, F.G. (2021). 'Osnovy polilingval'nogo obrazovaniia' [Fundamentals of multilingual education]. Kazan: Institut Tatarskoi entsiklopedii i regionovedeniia AN RT, 192 p. ISBN 978-5-902375-47-0. (in Russian).

Yalalov, F.G. (2020). 'Pedagogika polilingval'nogo obrazovaniia' [Pedagogy of multilingual education]. Nauchnyi Tatarstan, (2), pp. 58–71. (in Russian).

Information about the authors:

Mukhametzyanova F.G. – corresponding author, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kazan State Power Engineering University, Krasnoselskaya street 51, 420066, Kazan, Russia

Garayeva D.I. – Doctoral student, Institute of Educational Development of the Republic of Tatarstan, Yamasheva prospect 36, 420124, Kazan, Russia

Shamsutova A.A. – Candidate of Philological Sciences, Consultant, Private Academy of Arts, Ahmet Hilmi Nalçacı street 100, 42060, Konya, Türkiye

Manuilov M.A. – Doctoral student, Institute of Educational Development of the Republic of Tatarstan, Yamasheva prospect 36, 420124, Kazan, Russia

Авторлар туралы мәліметтер:

Мухаметзянова Ф.Г. – хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Қазан мемлекеттік энергетикалық университеті, Красносельская көшесі, 51, 420066, Қазан, Ресей

Гареева Д.И. – аспирант, Татарстан Республикасы Білім беруді дамыту институты, Ямашев даңғылы, 36, 420124, Қазан, Ресей

Шамсутова А.А. – филология ғылымдарының кандидаты, кеңесші, Жеке өнер академиясы, Ахмет Хилми Налджаджы көшесі, 100, 42060, Конья, Түркия

Мануйлов М.А. – аспирант, Татарстан Республикасы Білім беруді дамыту институты, Ямашев даңғылы, 36, 420124, Қазан, Ресей

Сведения об авторах:

Мухаметзянова Ф.Г. – автор для корреспонденции, доктор педагогических наук, профессор, Казанский государственный энергетический университет, ул. Красносельская, 51, 420066, г. Казань, Россия

Гареева Д.И. – аспирант, Институт развития образования Республики Татарстан, проспект Ямашева, 36, 420124, г. Казань, Россия

Шамсутова А.А. – кандидат филологических наук, консультант, Частная академия искусств, ул. Ахмета Хилми Налджаджи, 100, 42060, г. Конья, Турция

Мануйлов М.А. – аспирант, Институт развития образования Республики Татарстан, проспект Ямашева, 36, 420124, г. Казань, Россия



МРНТИ 14.37.29

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-24-39>

Научная статья

Самооценка будущих учителей начальных классов в формировании личного бренда

Дж.Ж. Шнайдер^{*1}, Г.Р. Аспанова², А.Н. Ахмульдинова³, Н.К. Махметова⁴,
Н.С. Асенова⁵

¹Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

^{2,3,4,5}Павлодарский педагогический университет им. Э. Марғұлан, Павлодар, Казахстан

(E-mail: ^{*}jenyan71@mail.ru, ²gulmiraramazanovna@bk.ru, ³aigul_ahmuldinova@mail.ru,
⁴nazigul.makmetova@mail.ru, ⁵asenovans@mail.ru)

Аннотация. В настоящее время рыночные отношения пришли и в образовательное пространство. Поэтому современному учителю необходимо выделяться среди других. Современные реалии подчеркивают тенденцию выбора родителями для своих первоклассников именно учителя, а не школы. Такая тенденция говорит о значимости личности учителя начальных классов. Актуальной проблемой сегодня становится формирование личного бренда учителя, позволяющего ему стать востребованным, успешным, узнаваемым. Решение указанной проблемы предлагается авторами с позиции изучения влияния самооценки на формирование личного бренда. В статье представлен анализ научной литературы по проблеме исследования. Под формированием личного бренда учителя авторы понимают процесс, включающий в себя осознание собственных профессиональных компетенций, уникальных личностных качеств и ценностных предпочтений. Важным структурным компонентом данного процесса, как указывается авторами, является самооценка. Для достижения поставленной авторами цели были использованы методы исследования: количественные и качественные. Авторами проведено исследование, общее число респондентов – 229 будущих учителей начальных классов. Опрос носил конфидициальный характер. Результаты исследования, проведенного в рамках данной статьи, подчеркивают значимую роль самооценки в формировании личного бренда учителя. Проведенное исследование может представлять интерес для студентов педагогических вузов, педагогов высших учебных заведений и всех других заинтересованных лиц.

Ключевые слова: самооценка, учителя начальных классов, личный бренд учителя, формирование личного бренда, будущий учитель.

Введение

Современная система образования предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности учителей начальных классов. Сегодня помимо классических педагогических компетенций важным фактором успешности в профессиональной

Поступила: 25.07.2025; Доработана: 16.07.2025; Одобрена: 29.07.2025; Доступна онлайн: 30.09.2025

деятельности становится личный бренд, представляющий собой сочетание профессиональных качеств, репутации и уникальных черт характера, способствующий установлению доверительных отношений с учащимися, их родителями и другими членами целостного педагогического процесса, а также служащий повышением статуса учителя. Сегодня частой практикой становится тенденция выбора родителями для своих детей младшего школьного возраста не школы, а педагога, что говорит о возрастании роли личного бренда учителя.

Мы вслед за Амир Эхласси считаем, что личный брендинг – это зарождающееся явление в области маркетинга, которое переживает значительный рост. Определяемый как набор черт, отличающих человека от других и используемых для достижения целей и повышения ценности усилий человека, персональный брендинг превратился в важнейший навык для прогресса и широко применяется известными художниками, спортсменами и все большим числом менеджеров и политиков (Mohamadreza Azar Nasrabadi, Yvan Beauregard, Amir Ekhlassi, 2024).

По мнению Г.Л. Тульчинского, В.И. Терентьевой, личным брендом является некий образ, возникающий у целевой аудитории при упоминании о каком-либо человеке и вызывающий положительные эмоции, характеризующаясь сформированными ассоциациями о профессионализме и личностных особенностях (Тульчинский, Терентьева, 2019). Необходимо отметить, что в науке до сих пор нет общепринятого определения данного понятия. В своей статье мы под личным брендом учителя будем понимать уникальный набор ценностей, качеств и ассоциаций, которые учитель сознательно формирует в восприятии окружающих (Хамзина, Аспанова, Боталова, Жандилова, 2024).

В последнее время подчеркивается целесообразность начала формирования личного бренда учителя с момента профессиональной подготовки в колледже/вузе. Необходимо отметить, что личный бренд учителя не формируется спонтанно, а требует осознанного подхода и длительного процесса. В этом процессе ключевую роль играет самооценка будущих учителей.

Проблеме формирования самооценки личности большое внимание уделяли Божович Л.И. (Божович, 2019), Кузьмицкий Е.А. (Кузьмицкий, 2011). По их мнению, самооценка даёт оценку собственным профессиональным возможностям, личным качествам и формируется в зависимости от достигаемых успехов.

Различные аспекты феномена самооценки в разное время изучались Арслан Н., Тораман С. (Arslan, Toraman, 2020). Ветвицкой С.М., Сорокиным С.В., Власовым М.Е. (Ветвицкая, Сорокин, Власов, 2021), Казначеевой В.А. (Казначеева, 2021) и Гришиной А.В. (Гришина, 2021). Зимбардо Ф. и Ветвицкая С.М. понимали под самооценкой представление человека о самом себе. Сорокиным С.В., Власовым М.Е. и др. под самооценкой определяется самосознание личности, выполняющее регулятивное отношение.

По мнению Варси Л.К. и Хуршид К.В., «самооценка является стратегией профессионального развития. Суть их исследования заключается в том, что на профессиональное развитие учителей обычно влияет множество внешних факторов, но желание развиваться исходит изнутри. Если у учителя нет острого желания развиваться, он не сможет профессионально расти, независимо от того, насколько идеальна и благоприятна внешняя среда и меры контроля. В этом смысле саморазвитие является

основным мотивом, который приводит к профессиональному развитию, а самооценка прокладывает путь к нему» (Warsi, Quddus and Khurshid, 2022).

Мы также считаем, что феномен «самооценка» - это рефлексивный компонент самосознания, определяющий направленность и степень инициативности личности, особенность взаимоотношения с другими и с самим собой; выступает в роли основного критерия всех видов, форм деятельности. Самооценка является отношением человека к результатам оценки себя настоящего с идеальным. В научных трудах рассматриваемый нами феномен определяется как личностное явление, которое принимает реальное участие в управлении поведением и деятельностью личности, как ее независимая особенность, а также сущностный элемент, который формируется при активном взаимодействии личности с его внутренним миром (Ahern and López-Medina, 2021).

Анализ научной литературы показал тесную взаимосвязь самооценки и процесса формирования личного бренда учителя. Так, учитель с высокой самооценкой более уверен в своих силах, что отражается на его манере общения, способности проявлять инициативу и брать на себя ответственность. Что позволяет создать образ компетентного и успешного профессионала, способствуя формированию позитивного личного бренда. Наоборот, заниженная самооценка может вызывать неуверенность, страх перед критикой и нежелание заявлять о своих достижениях, что мешает продвижению личного бренда.

Так как личный бренд учителя аутентичный и соответствует его внутренним ценностям и убеждениям, то самооценка как компонент внутреннего мира учителя позволяет ему понять свои сильные и слабые стороны, определить уникальные качества, которые отличают его от других. Аутентичность делает бренд более привлекательным и заслуживающим доверия.

Отмечается, что учителя с адекватной самооценкой стремятся к саморазвитию и профессиональному росту. Они активно участвуют в обучении, тренингах, осваивают современные технологии и методики. Это укрепляет их профессиональный имидж и способствует укреплению личного бренда.

Самооценка влияет и на то, как учитель выстраивает отношения с учениками, коллегами и родителями. Так, учителя с позитивной самооценкой чаще проявляют эмпатию, открытость и умение находить общий язык. Это укрепляет их репутацию как профессионалов, способных создавать комфортную образовательную среду.

Обратная связь от учеников, коллег и родителей помогает учителям укрепить самооценку. Признание успехов и достижений стимулирует их работать над собственным имиджем и далее развивать личный бренд.

Таким образом, самооценка и формирование личного бренда учителя находятся в тесной взаимосвязи. Для того чтобы создать сильный и устойчивый личный бренд, учителю важно работать над своей самооценкой, преодолевать внутренние барьеры и укреплять уверенность в своих профессиональных и личностных качествах.

Актуальность исследования определяется несколькими ключевыми факторами, связанными с современным состоянием системы образования.

Во-первых, наблюдается рост требований к профессиональной компетентности педагогов, особенно в начальном образовании, где формируются базовые навыки и установки учащихся. Современный учитель должен не только обладать высокими профессиональными знаниями, но и быть способным выстраивать доверительные

отношения с учениками и их родителями. В этой связи личный бренд педагога становится инструментом, способным повысить доверие к учителю, улучшить взаимодействие с участниками образовательного процесса и укрепить престиж профессии.

Во-вторых, урбанизация и миграция населения в крупные города вызывают дефицит педагогических кадров в сельских школах. В таких условиях формирование личного бренда учителя может способствовать повышению привлекательности профессии для молодежи, а также укреплению статуса педагогов в малых населенных пунктах. Это особенно важно в контексте образовательной политики Республики Казахстан, направленной на выравнивание качества образования между городом и селом.

В-третьих, развитие информационных технологий и социальных сетей изменяет способы коммуникации между учителем и обществом. В таких условиях личный бренд становится не только показателем профессионализма, но и инструментом публичного позиционирования учителя, позволяющим ему активно участвовать в образовательных дискуссиях, продвигать свои идеи и демонстрировать достижения.

В-четвертых, существует прямая связь между самооценкой будущего педагога и его способностью формировать устойчивый личный бренд. Самооценка влияет на уверенность в профессиональных качествах, инициативность и готовность принимать на себя ответственность, что, в свою очередь, сказывается на восприятии учителя окружающими. Таким образом, исследование данной проблемы позволяет выявить пути повышения самооценки студентов педагогических вузов как важного аспекта их профессионального становления.

Наконец, изучение личного бренда в контексте педагогической деятельности представляет собой новую и недостаточно исследованную область. Это подчеркивает теоретическую значимость работы, а также ее прикладной характер, так как результаты исследования могут быть использованы при разработке образовательных программ, направленных на подготовку педагогов к современным вызовам.

Для чего нами выдвинута цель исследования в рамках данной статьи – определить роль самооценки в процессе формирования у будущих учителей начальных классов личного бренда.

Чтобы достичь поставленной цели нами были сформулированы исследовательские задачи:

- 1) проведение анализа научной литературы по проблеме самооценки и личного бренда;
- 2) диагностировать уровень самооценки у студентов педагогических вузов;
- 3) изучить взаимосвязь между уровнем самооценки и успешностью формирования личного бренда.

Ведущей идеей предпринятого в рамках данной статьи исследования является определение корреляции самооценки будущих учителей начальных классов и формирования у них личного бренда учителя. Так как формирование личного бренда является длительным процессом с накопительным результатом, то его показателем на данном моменте нами рассматривается популярность будущих учителей начальных классов среди других студентов.

Практическая значимость исследования в рамках данной статьи заключается в возможности применения его результатов для совершенствования системы профес-

иональной подготовки будущих учителей начальных классов. Предложенный подход к формированию личного бренда учителя, основанный на учете уровня самооценки, может быть интегрирован в учебные программы педагогических вузов и колледжей. Это позволит готовить молодых специалистов, которые не только обладают профессиональными компетенциями, но и осознают свою уникальность, умеют эффективно позиционировать себя в профессиональной среде и выстраивать позитивные отношения с учениками, коллегами и родителями.

Результаты исследования могут быть использованы для разработки тренингов, мастер-классов и курсов повышения квалификации, направленных на развитие навыков самооценки, саморазвития и самопрезентации у учителей. Это особенно актуально для учителей, работающих в сельских школах, где дефицит кадров требует особого внимания к повышению их профессионального статуса и привлекательности.

Кроме того, выводы исследования могут быть полезны руководителям образовательных организаций при создании корпоративной культуры, способствующей развитию личных брендов педагогов, что, в свою очередь, повысит престиж учебных заведений и доверие со стороны родителей и общества.

Материалы и методы

Методология исследования, проведенного в рамках данной статьи, основывается на комплексном подходе, сочетающем количественные и качественные методы анализа, что позволило глубже изучить роль самооценки в процессе формирования личного бренда будущих учителей начальных классов. Основной целью исследования являлось определение взаимосвязи уровня самооценки и успешности формирования личного бренда у студентов педагогических вузов. Для достижения цели были выдвинуты следующие задачи: 1) оценить уровень самооценки студентов; 2) выявить показатели популярности как индикатора формирования личного бренда; 3) установить корреляцию между этими показателями.

На начальном этапе был проведен диагностический анализ уровня самооценки студентов третьего курса специальности «Педагогика и методика начального обучения». Для этого использовалась методика Г.Н. Казанцевой «Изучение общей самооценки», адаптированная для студентов. Данный опросник включает ряд вопросов, на которые участники выбирали один из предложенных ответов. Итоговые результаты классифицировались по трём уровням: низкий, адекватный и высокий. Полученные данные использовались для группировки студентов по уровням самооценки.

Следующим этапом стало исследование популярности студентов, проведённое с использованием анонимного онлайн-опроса, размещённого на платформе Google. В опросе участвовало 229 студентов 1–4 курсов. Участникам предлагалось выбрать фотографии тех студентов, которые, по их мнению, наиболее эффективно формируют личный бренд. Помимо этого, респонденты указывали качества, выделяющие выбранных студентов, и давали субъективную оценку их уровню самооценки.

Полученные данные были обработаны с помощью корреляционного анализа, основанного на методе ранговой корреляции Спирмена. Такой выбор был обусловлен необходимостью изучить взаимосвязь между объективными показателями (уровнем самооценки) и субъективными оценками (популярностью). Результаты анализа

подтвердили наличие статистически значимых взаимосвязей между уровнем самооценки и степенью популярности студентов.

Для обеспечения надежности и валидности исследования был применён мультифакторный подход, включающий повторную проверку результатов, анализ статистической значимости данных и контроль за возможными искажениями, связанными с субъективностью оценок. Это позволило минимизировать влияние внешних факторов и повысить точность выводов.

Гипотеза исследования заключалась в том, что высокий уровень самооценки способствует формированию положительного имиджа, который воспринимается окружающими как личный бренд. Результаты подтвердили эту гипотезу: студенты с высокой самооценкой чаще оказывались в числе предпочитаемых, демонстрируя уверенность, коммуникабельность и харизму. Такие качества способствовали их популярности среди других студентов.

Таким образом, выбранная методология позволила не только выявить ключевые аспекты формирования личного бренда, но и предложить практические рекомендации. Результаты исследования могут быть использованы для разработки образовательных программ, направленных на повышение уровня самооценки будущих учителей начальных классов и формирование навыков самопрезентации. Это, в свою очередь, будет способствовать улучшению качества профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.

Результаты и обсуждение

В ходе проведения исследования в рамках данной статьи были получены следующие результаты.

На этапе диагностирования на представленные вопросы респондентам предлагалось ответить: «да», «нет», «не знаю». Результаты опросника: из 32 будущих учителей начальных классов 8 (25%) имеют высокую самооценку, 20 (62,5%) имеют адекватную самооценку и 4 (12,5%) имеют низкую самооценку (рисунок 1).

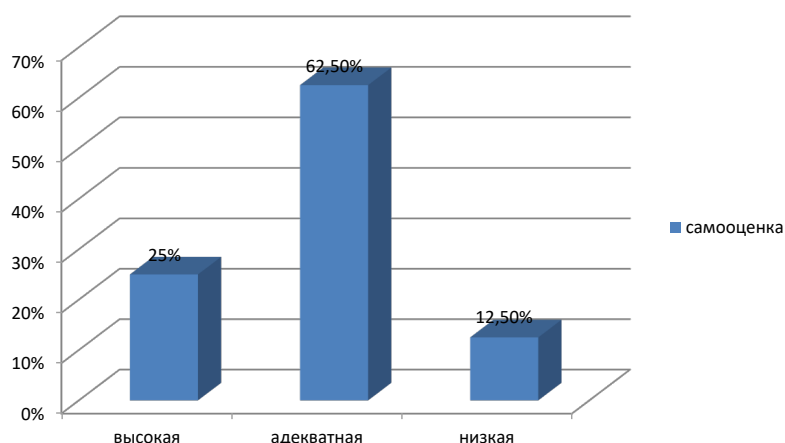


Рисунок 1. Уровень самооценки будущих учителей начальных классов по Опроснику Г.Н. Казанцевой

Примечание: составлено на основании данных

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство студентов обладают адекватной самооценкой, что является благоприятной основой для формирования личного бренда. Однако значительное количество студентов с низкой самооценкой требует особого внимания, так как это может затруднять их профессиональный рост.

Для обеспечения анонимности респондентам были присвоены номера. Так, студенты с высокой самооценкой имели номера 3,7,8,14,18,19,27,31. Студенты с адекватной самооценкой – номера: 1,5,6,9,11,13,15,16,17,20,21,22,23,24,25,26,28,29,30,32. Студенты с низкой самооценкой получили номера: 2,4,10,12.

Далее работа проводилась по выявлению предпочитаемых студентов. В опросе приняло участие 229 студентов 1-4 курса. Результаты опроса на первый вопрос: «Посмотрите на фото будущих учителей начальных классов и выберите тех, у кого, по вашему мнению, получается эффективно формировать личный бренд учителя» представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Количество выборов на каждого студента

Студент	Количество выборов
1	57
2	1
3	220
4	3
5	17
6	24
7	211
8	200
9	26
10	3
11	19
12	2
13	18
14	198
15	22
16	28
17	21
18	189
19	177
20	15
21	12
22	23
23	10
24	20

25	17
26	24
27	204
28	18
29	17
30	21
31	199
32	28

Студенты с высокой самооценкой были выбраны наибольшее количество раз: студент №3 – 220 раз (96%), студент №7 – 211 раз (92%), студент №8 – 200 раз (87%), студент №14 – 198 раз (86%), студент №18 – 189 раз (82%), студент №19 – 177 раз (77%), студент №27 – 204 раза (89%), студент 31 – 199 (86%) (рисунок 2).

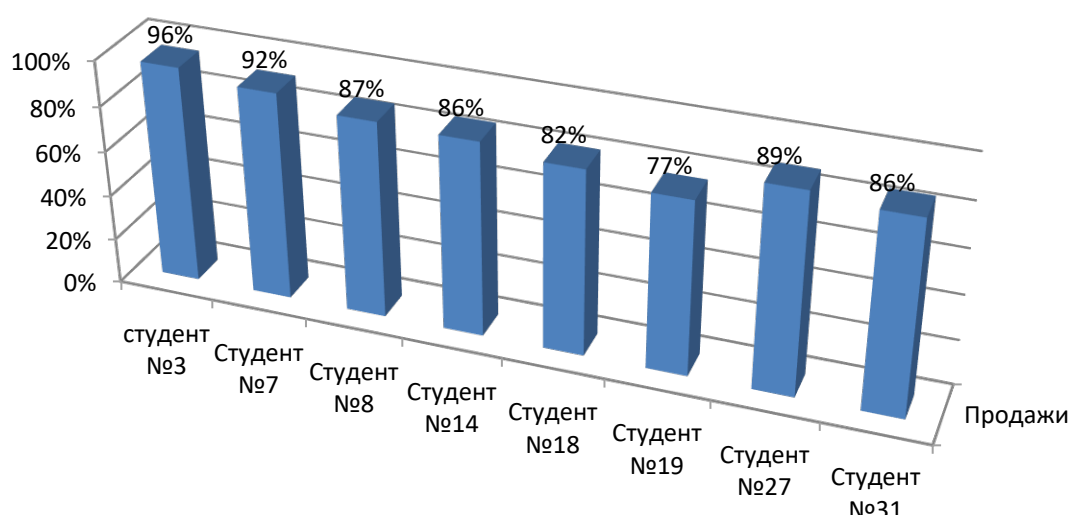


Рисунок 2. Предпочитаемость студентов с высокой самооценкой другими студентами

Примечание: составлено на основании данных

Эти данные подчеркивают, что высокий уровень самооценки напрямую связан с успешной самопрезентацией и восприятием сверстниками.

Студенты с низкой самооценкой были выбраны наименьшее количество раз: студент №2 – 1 раз (0,4%), студент №4 – 3 раза (1,3%), студент №10 – 3 раза (1,3%), студент №12 – 2 раза (0,9%) (рисунок 3).

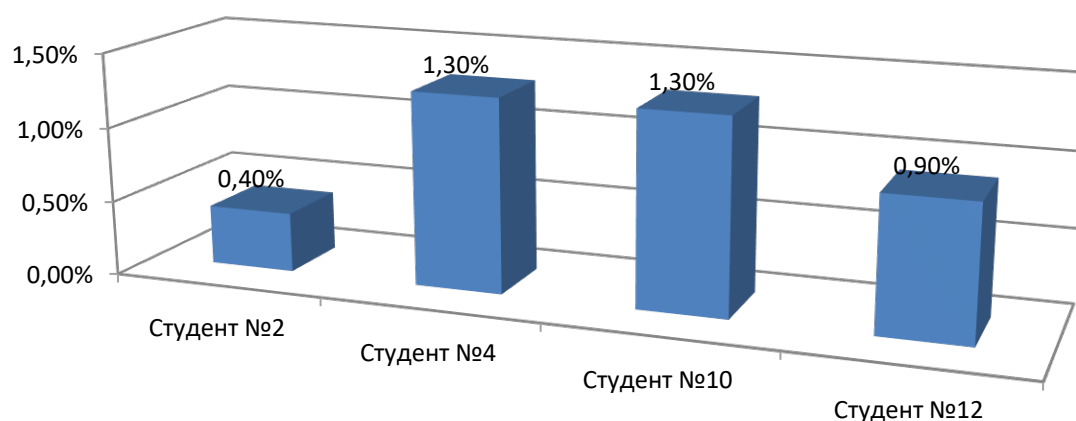


Рисунок 3. Предпочитаемость студентов с низкой самооценкой другими студентами

Примечание: составлено на основании данных

Это свидетельствует о том, что успешное формирование личного бренда требует наличия развитых soft skills, особенно уверенности и навыков коммуникации.

Студенты с адекватной самооценкой имели диапазон выборов: 10 – 57 (4,3% - 25%) (рисунок 4).

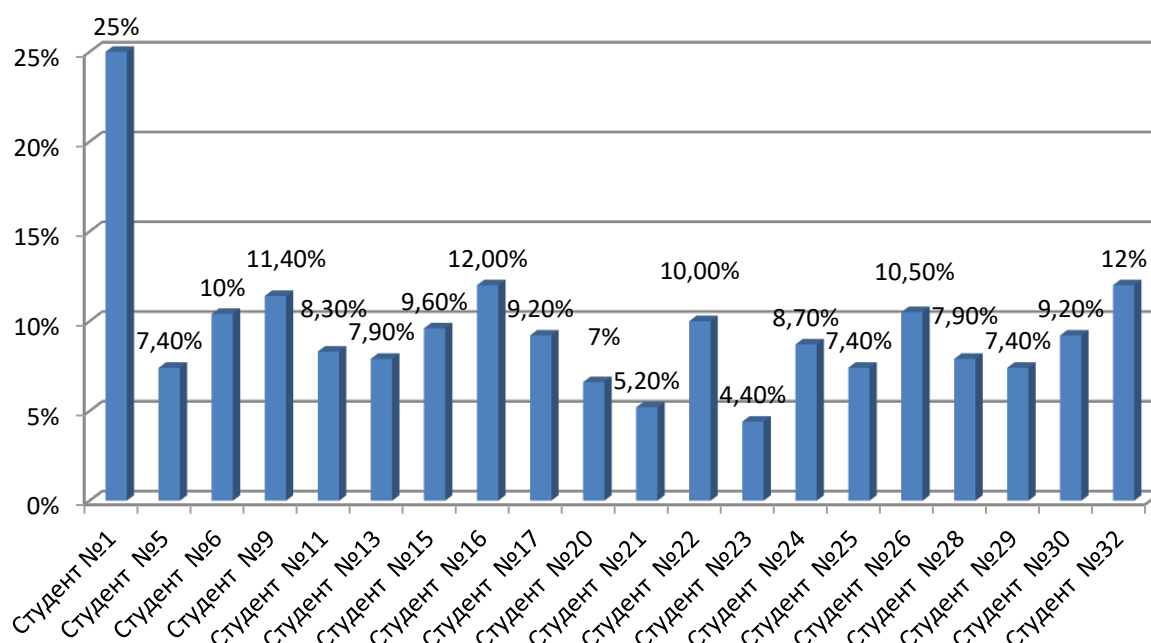


Рисунок 4. Предпочитаемость студентов с адекватной самооценкой другими студентами

Примечание: составлено на основании данных

Ответы на второй вопрос: «Каким качеством выделяются те, кого Вы выбрали в первом вопросе» были следующими: «уверенностью» – 71 (31%), «коммуникабельностью» – 69

(30,1%), «харизмой» – 33 (14,4%), «авторитетом» – 24 (10,5%), «креативностью» – 17 (7,4%) и другие – 15 (6,6%) (рисунок 5).

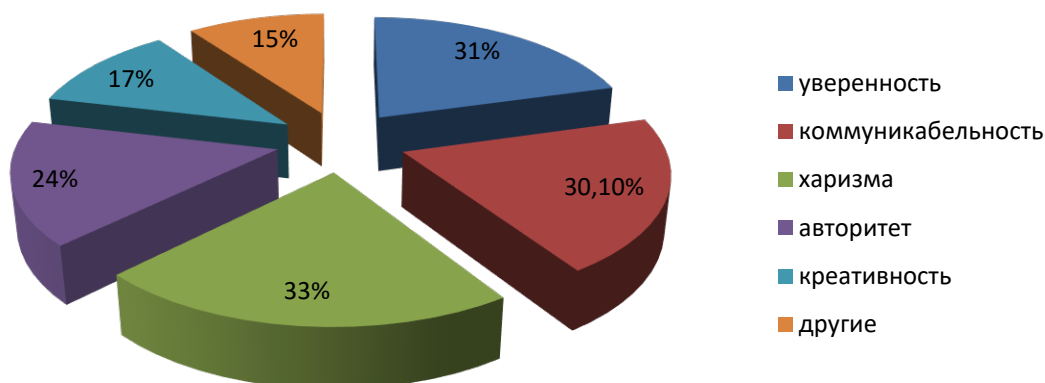


Рисунок 5. Ведущее качество предпочитаемых студентов, по мнению респондентов

Примечание: составлено на основании данных

На третий вопрос: «Каким уровнем самооценки, по Вашему мнению, обладают выбранные Вами в первом вопросе студенты» получены ответы: «высокий уровень самооценки» указали 220 студентов (96%), «адекватный уровень самооценки» указали 9 студентов (4%), «низкий уровень самооценки» – 0 (%) (рисунок 6).

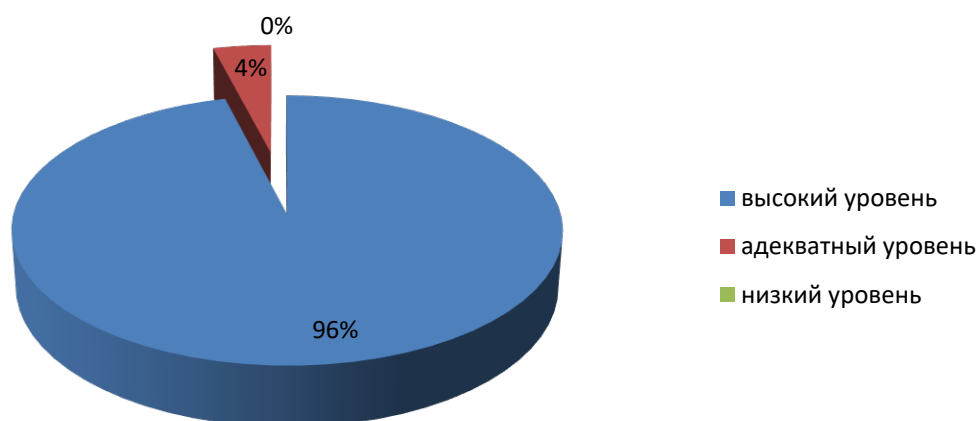


Рисунок 6. Уровень самооценки предпочитаемых студентов, по мнению респондентов

Примечание: составлено на основании данных

Далее с помощью онлайн-калькулятора был вычислен коэффициент ранговой корреляции Спирмена, который показал, что коэффициент ранговой корреляции статистически значим и связь между результатами двух опросников значимая.

Результаты исследования, проведенного в рамках данной статьи, показали, что самооценка имеет прямое отношение к процессу формирования личного бренда учителя.

Студенты с высокой самооценкой получили в среднем на 85% больше голосов, чем их сверстники с адекватной и низкой самооценкой. Это указывает на то, что уверенность в собственных силах – это ключевой фактор при формировании положительного восприятия окружающими.

В ходе опроса было выяснено, что будущие учителя начальных классов, имеющие высокий уровень самооценки, более предпочитаемы другими студентами. Будущие учителя начальных классов с адекватной самооценкой также были выбраны другими студентами. Когда будущие учителя с низким уровнем самооценки имели маленькое число выборов.

Полученные в ходе опроса результаты доказывают выдвинутую гипотезу, доказывающую, что самооценка имеет значимое влияние на формирование личного бренда учителя. Поэтому важно уделять большое внимание развитию самооценки у будущих учителей начальных классов.

Заключение

Как показывает анализ научной литературы, самооценка – это неоднозначное явление, лежащее в основе личностного развития. Высокий и адекватный уровни самооценки являются основополагающими в самопрезентации, также в построении коммуникации с другими членами педагогического процесса и в готовности к процессу формирования личного бренда учителя. Высокий уровень самооценки не только способствует формированию положительного имиджа, но и влияет на их способность активно самопрезентовать и эффективно выстраивать коммуникацию. Это подтверждается выводами Ф. Зимбардо, который подчеркивал связь самооценки с успехом в социальной адаптации.

На основании проведенного исследования можно выделить несколько ключевых выводов, подкрепленных теоретическими и эмпирическими данными.

1. Исследование показало, что самооценка является важным рефлексивным компонентом личности, который определяет способность будущих учителей к активной самопрезентации и успешному взаимодействию с аудиторией. Высокий уровень самооценки оказывает прямое влияние на успешность формирования личного бренда, так как способствует уверенности в своих силах, улучшает коммуникативные навыки и формирует положительный имидж.

Студенты с высокой самооценкой (96% выборов) получили значительное преимущество в восприятии других участников образовательного процесса. Это подтверждает гипотезу о том, что уверенность в своих возможностях способствует узнаваемости и повышению статуса в профессиональной среде.

2. Респонденты с адекватной самооценкой продемонстрировали сбалансированный подход к формированию личного бренда. Их выборы составляли от 4,3% до 25%, что свидетельствует о том, что такие студенты обладают устойчивостью в восприятии своей личности и профессиональных качеств. Однако они менее заметны по сравнению с респондентами с высокой самооценкой, что может быть связано с недостаточной инициативностью или сдержанностью в самопрезентации.

3. Студенты с низкой самооценкой (менее 2% выборов) практически не были замечены в опросах. Это подчеркивает, что низкий уровень уверенности в себе ограничивает способность к эффективной самопрезентации и снижает привлекательность для окружающих. Такие студенты чаще всего избегают активной социальной роли, что создает дополнительные барьеры для профессионального роста.

4. Метод корреляционного анализа выявил статистически значимую связь между уровнем самооценки и популярностью студентов среди своих сверстников. Это подтверждает тезис о том, что формирование личного бренда начинается с осознания и принятия своих сильных сторон, что напрямую связано с уровнем самооценки.

5. Наиболее востребованными качествами среди студентов оказались: уверенность (31%); коммуникабельность (30,1%); харизма (14,4%).

Эти характеристики указывают на важность развития мягких навыков (soft skills) для будущих педагогов, что необходимо учитывать в системе подготовки специалистов.

6. Результаты подчеркивают необходимость внедрения специализированных курсов и тренингов, направленных на повышение уровня самооценки и развитие навыков самопрезентации. Кроме того, важно создать программы психологической поддержки для студентов с низкой самооценкой. Это может быть полезно для повышения их профессиональной уверенности и раскрытия их потенциала.

7. Исследование внесло вклад в теоретическое осмысление феномена личного бренда учителя и его взаимосвязи с самооценкой. Предложенное определение личного бренда как сочетания профессиональных компетенций, личностных качеств и ценностных ориентиров позволяет более структурировано подходить к его изучению и развитию.

Данное исследование продемонстрировало, что самооценка играет ключевую роль в процессе формирования личного бренда будущих учителей начальных классов. Высокий и адекватный уровни самооценки способствуют повышению конкурентоспособности педагога, что особенно важно в условиях современного образовательного пространства.

Проведенное нами исследование может иметь значение в изучении проблемы процесса формирования личного бренда учителя. Результаты исследования могут быть представлять интерес педагогам университетов при разработке рабочих программ, которые имели бы направление на повышение самооценки и формирования личного бренда у будущих учителей начальных классов.

Вклад авторов

Подготовка статьи осуществлялась коллективно, каждый автор внес значительный интеллектуальный вклад, без которого выполнение исследования и написание статьи было бы невозможным. Работа включала разработку концепции, сбор и анализ данных, интерпретацию результатов, написание текста и его доработку, а также утверждение окончательной версии для публикации.

Основной вклад **Дж.Ж. Шнайдера** заключался в разработке концепции исследования, формулировке цели и общей структуры статьи. Им проведен критический анализ научной литературы по теме и обеспечено логическое построение аргументов.

Н.С. Асенова принимала участие в разработке теоретической основы исследования, а также в интерпретации полученных результатов.

Г.Р. Аспанова принимала участие в сборе и обработке данных, а также в разработке теоретической основы исследования. Особое внимание было уделено ею интерпретации результатов.

А.Н. Ахмульдиновой проведена диагностика респондентов и участие в организации опросов, а также она внесла значительный вклад в разработку методологического раздела статьи.

Н.К. Махметова занималась проведением исследований, анализом собранных данных и подготовкой визуализации результатов в виде графиков и таблиц.

Каждый из авторов несет ответственность за все аспекты работы и участвовал в утверждении ее окончательного варианта для публикации.

Список литературы

Божович Л. (2006) «Этапы формирования личности в онтогенезе», Личность и ее формирование в детском возрасте, (2). – с. 24-28.

Ветвицкая С., Сорокин С., Власов М. (2021) «К некоторым аспектам антиципации в летной профессии», XI Сборник научных статей, посвященный 60-й годовщине полета Ю.А. Гагарина, (4). – с. 154-161. <https://doi.org/10.21683/1729-2646-2023-23-1-24-29>

Гришина А. (2021) «Влияние типа семейных отношений на самооценку у подростка: результаты эмпирического исследования», Психология и педагогика в Крыму: пути развития. (5). – с. 51-63. Доступно по адресу: <https://lib.sevsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/11021/СТПИ%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y&clckid=e0f7897a> (дата обращения: 22 августа 2024 г.)

Казначеева В. (2021) «Связь стилей семейного воспитания с самооценкой и уровнем тревожности детей старшего дошкольного возраста», Научные труды Московского гуманитарного университета. (5). – с. 133 - 138. DOI: 10.17805/trudy.2021.5.6

Кузьмицкий А. (2011) «Самооценка персонала», Сибирский торгово-экономический журнал. (3). – с. 53-58. Доступно по адресу: <https://sdo.mgaps.ru/books/K4/M5/file/4.pdf> (дата обращения: 22 августа 2024 г.)

Тульчинский Г., Терентьева В. Бренд-менеджмент. Брендинг и работа с персоналом: учеб. пособие / Г. Тульчинский, В. Терентьева; Юрайт. – Москва: Изд-во Юрайт, 2019 – 255 с. Доступно по адресу: <https://urait.ru/bcode/437894> (дата обращения: 22 августа 2024 г.).

Хамзина Ш., Аспанова Г., Боталова О., Жандилова, А. (2024) «Влияние внешности учителя на восприятие его личного бренда целевой аудиторией: анализ опроса родителей», 3i: intellect, idea, innovation - интеллект, идея, инновация. (2). – с. 249-256. https://doi.org/10.52269/22266070_2024_2_249

Ahern, A. & López-Medina, B. (2021). Developing pre-service teachers' digital communication and competences through Service Learning for bilingual literacy. *Training, Language and Culture*, 5(1), pp 57-67.

Aslan, S. (2021) 'Analysis of digital literacy self-efficacy levels of pre-service teachers', *International Journal of Technology in Education*, 4(1), pp. 57–67. <https://doi.org/10.46328/ijte.47>

Nasrabadi, M.A., Beauregard, Y. and Ekhlassi, A. (2024) 'The implication of user-generated content in new product development process: A systematic literature review and future research agenda', *Technological Forecasting & Social Change*, 206, Article 123551. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.123551>

Warsi, L.Q., Khurshid, K. (2022) 'The role of self-assessment in English language teachers' professional development in Pakistan', *Education Research International*, 2022, Article ID 9401995, pp. 1–13. <https://doi.org/10.1155/2022/9401995>

Дж.Ж. Шнайдер*¹, Г.Р. Аспанова², А.Н. Ахмульдинова³, Н.К. Махметова⁴, Н.С. Асенова⁵

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

^{2,3,4,5}Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан

Жеке брендті қалыптастыруда болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің өзін-өзі бағалауы

Аңдатпа. Қазіргі уақытта нарықтық қатынастар білім беру кеңістігіне де келді. Сондықтан қазіргі мұғалім басқалардан ерекшеленуі керек. Қазіргі шындық ата-аналардың бірінші сынып оқушылары үшін мектеп емес, мұғалім таңдау тенденциясын көрсетеді. Бұл үрдіс бастауыш сынып мұғалімінің жеке басының маңыздылығын көрсетеді. Бүгінгі таңда мұғалімнің сұранысқа ие, табысты, танымал болуына мүмкіндік беретін жеке брендін қалыптастыру өзекті мәселе болып отыр. Бұл мәселені шешуді авторлар өзін-өзі бағалаудың жеке брендтің қалыптасуына әсерін зерттеу тұрғысынан ұсынады. Мақалада зерттеу үлгісі бойынша ғылыми әдебиеттерді талдау ұсынылған. Мұғалімнің жеке брендін қалыптастыру арқылы авторлар өздерінің кәсіби құзыреттіліктерін, ерекше жеке қасиеттерін және құндылық қалауларын білуді қамтитын процесті түсінеді. Авторлар атап өткендей, бұл процестің маңызды құрылымдық компоненті - өзін-өзі бағалау. Авторлар алға қойған мақсатқа жету үшін зерттеу әдістері қолданылды: сандық және сапалық. Авторлар зерттеу жүргізді, респонденттердің жалпы саны-229 болашақ бастауыш сынып мұғалімдері. Сауалнама құпиялылық сипатта болды. Осы мақала аясында жүргізілген зерттеу нәтижелері мұғалімнің жеке брендін қалыптастырудағы өзін-өзі бағалаудың маңызды рөлін көрсетеді. Зерттеу болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін, жоғары оқу орындарының мұғалімдерін және барлық басқа мүдделі тұлғаларды қызықтыруы мүмкін.

Түйін сөздер: өзін-өзі бағалау, бастауыш сынып мұғалімдері, мұғалімнің жеке бренді, жеке брендті қалыптастыру, болашақ мұғалім.

J.J. Schneider*¹, G.R. Aspanova², A.N. Akhmuldinova³, N.K. Makhmetova⁴, N.S. Asenova⁵

¹L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

^{2,3,4,5}A. Margulan Pavlodar Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Pavlodar

Self-assessment of future primary teachers in personal brand formation

Abstract. Currently, market relations have entered the educational space. Therefore, a modern teacher needs to stand out among others. Modern realities emphasize the tendency of parents to choose a teacher for their first-graders, not a school. This trend indicates the importance of the personality of a primary school teacher. The formation of a personal brand of a teacher, allowing him to become in demand, successful, recognizable, is becoming a pressing problem today. The solution to this problem is proposed by the authors from the position of studying the influence of self-esteem on the formation of a personal brand. The article presents an analysis of the scientific literature on the research problem. By the formation of a personal brand of a teacher, the authors understand a process that includes awareness of one's own professional competencies, unique personal qualities and value preferences. An important structural component of this process, as indicated by the authors, is self-esteem. To achieve the goal set by the authors, the following research methods were used: quantitative and qualitative. The authors conducted a study, the total number of respondents was 229 future primary school teachers. The survey was confidential. The

results of the study conducted within the framework of this article emphasize the significant role of self-esteem in the formation of a teacher's personal brand. The conducted research may be of interest to future primary school teachers, teachers of higher education institutions and all other interested persons.

Keywords: self-esteem, primary school teachers, teacher's personal brand, personal brand formation, future teacher.

References

- Bozhovich, L. I. (2006). «Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze» [Stages of personality development in ontogenesis], *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*, (2), pp. 24–28. Available at: <https://ebooks.grsu.by/psihologia/bozhovich-l-i-etapy-formirovaniya-lichnosti-vontogeneze.htm> (Accessed: 22 August 2024). (in Russian)
- Vetvitskaya, S.M. and Malchinsky, F.V. (2023). 'Moral values of a future military pilot as the reliability of predicted professional psychological selection', *Dependability*, 23(1), pp. 24–29. <https://doi.org/10.21683/1729-2646-2023-23-1-24-29>. (in Russian)
- Grishina, A. A. (2021). «Vliyanie tipa semejnykh otnoshenij na samootsenku u podrostka: rezul'taty èmpiricheskogo issledovaniya» [Influence of family relationship types on adolescent self-esteem: results of empirical research], *Psikhologiya i pedagogika v Krymu: puti razvitiya*, (5), pp. 51–63. Available at: <https://lib.sevsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/11021/STPI%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y&clckid=e0f7897a> (Accessed: 22 August 2024). (in Russian)
- Kaznacheeva, V.I. (2021). «Svyaz' stilej semejnogo vospitaniya s samootsenkoj i urovnem trevozhnosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta» [Relationship between parenting styles, self-esteem and anxiety level in older preschool children], *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*, (5), pp. 133–138. <https://doi.org/10.17805/trudy.2021.5.6> (Accessed: 22 August 2024). (in Russian)
- Kuzmichskiy, A. S. (2011) «Samootsenka personala» [Self-esteem of personnel], *Sibirskij torgovo-èkonomicheskij zhurnal*, (3), pp. 53–58. Available at: <https://sdo.mgaps.ru/books/K4/M5/file/4.pdf> (Accessed: 22 August 2024). (in Russian)
- Tul'chinskij, G. L., Terent'eva, V. A. (2019). *Brend-menedzhment. Brending i rabota s personalom: uchebnoe posobie* [Brand management. Branding and working with personnel: textbook]. Moscow: Izdatel'stvo Yurajt. 255 p. Available at: <https://urait.ru/bcode/437894> (Accessed: 22 August 2024). (in Russian)
- Khamzina, Sh.Sh., Aspanova, G.R., Botalova, O.B. and Zhandilova, A.T. (2024). 'The target audience: analysis of parents' survey', 3i: Intellect, Idea, Innovation, 2, pp. 249–256. https://doi.org/10.52269/22266070_2024_2_249 (in Russian)
- Ahern, A. & López-Medina, B. (2021). Developing pre-service teachers' digital communication and competences through Service Learning for bilingual literacy. *Training, Language and Culture*, 5(1), pp 57-67.
- Aslan, S. (2021) 'Analysis of digital literacy self-efficacy levels of pre-service teachers', *International Journal of Technology in Education*, 4(1), pp. 57–67. <https://doi.org/10.46328/ijte.47>
- Nasrabadi, M.A., Beauregard, Y. and Ekhlassi, A. (2024). 'The implication of user-generated content in new product development process: A systematic literature review and future research agenda', *Technological Forecasting & Social Change*, 206, Article 123551. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.123551>
- Warsi, L.Q., Khurshid, K. (2022). 'The role of self-assessment in English language teachers' professional development in Pakistan', *Education Research International*, 2022, Article ID 9401995, pp. 1–13. <https://doi.org/10.1155/2022/9401995>

Сведения об авторах:

Шнайдер Дж.Ж. – автор для корреспонденции, кандидат педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Сатпаева, 2, 10000, Астана, Казахстан

Аспанова Г.Р. – PhD, асс.профессор высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет им. Ә.Марғұлан, ул. Олжабай батыра, 60, 140000, Павлодар, Казахстан

Ахмұльдинова А.Н. – преподаватель-эксперт, Павлодарский педагогический университет им. Ә.Марғұлан, ул. Олжабай батыра, 60, 140000, Павлодар, Казахстан

Махметова Н.К. – преподаватель-эксперт, Павлодарский педагогический университет им. Ә.Марғұлан, ул. Олжабай батыра, 60, 140000, Павлодар, Казахстан

Асенова Н.С. – к.п.н., профессор, Павлодарский педагогический университет им. Ә.Марғұлан, ул. Олжабай батыра, 60, 140000, Павлодар, Казахстан

Авторлар туралы мәліметтер:

Шнайдер Дж.Ж. – хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтбаев к., 2, 10000, Астана, Қазақстан

Аспанова Г.Р. – PhD, жоғары педагогика мектебінің профессоры, Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Олжабай батыр к., 60, 140000, Павлодар, Қазақстан

Ахмұльдинова А.Н. – оқытушы-сарапшы, Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Олжабай батыр к., 60, 140000, Павлодар, Қазақстан

Махметова Н.К. – оқытушы-сарапшы, Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Олжабай батыр к., 60, 140000, Павлодар, Қазақстан

Асенова Н.С. – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Олжабай батыр к., 60, 140000, Павлодар, Қазақстан

Information about the authors:

Schneider J.J. – corresponding author, candidate of pedagogical sciences, professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, st. Satpaeva, 2, 10000, Astana, Kazakhstan

Aspanova G.R. – PhD, assistant professor of the higher school of pedagogy, A. Margulan Pavlodar Pedagogical University, Olzhabay Batyr st., 60, 140000, Pavlodar, Kazakhstan

Akhmulinova A.N. – teacher-expert, A. Margulan Pavlodar Pedagogical University, Olzhabay Batyr st., 60, 140000, Pavlodar, Kazakhstan

Makhmetova N.K. – teacher-expert, A. Margulan Pavlodar Pedagogical University, Olzhabay Batyr st., 60, 140000, Pavlodar, Kazakhstan

Assenova N.S. – candidate of pedagogical sciences, professor, A. Margulan Pavlodar Pedagogical University, Olzhabay Batyr st., 60, 140000, Pavlodar, Kazakhstan



МРНТИ 14.35.07

Научная статья

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-40-58>

Внутренняя академическая мобильность студентов в Казахстане: институциональные практики и стратегические ориентиры

А.С. Каленова¹, А.М. Нурбаева^{*2}, А. Мухтарова³, Б.А. Кадырова⁴

¹Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

^{2,4}Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

³Национальная академия наук Республики Казахстан при Президенте Республики Казахстан, Алматы, Казахстан

(E-mail: arailym@inbox.ru, *nurbaeva.aida@bk.ru, anar.mukhtarova@gmail.com, kbagda@mail.ru)

Аннотация. В современных условиях реформирования системы высшего образования в Казахстане академическая мобильность студентов рассматривается как одно из ключевых направлений повышения качества подготовки специалистов и укрепления академического партнерства между университетами. Особое значение приобретает развитие именно внутренней академической мобильности, как наиболее реалистичной и доступной формы межвузовского сотрудничества в пределах страны.

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического анализа текущего состояния внутренней академической мобильности студентов. Рассматриваются институциональные практики, применяемые в университетах Казахстана, нормативно-правовая база, регулирующая мобильность, а также механизмы реализации программ обмена. Выявлены основные барьеры и вызовы: несогласованность учебных планов, сложность зачёта дисциплин, ограниченные финансовые и информационные ресурсы, низкий уровень мотивации студентов и слабая цифровизация процессов.

На основе анализа действующих стратегий в сфере образования, авторы обозначают приоритетные ориентиры развития академической мобильности: усиление институционального взаимодействия между вузами, внедрение единой цифровой платформы учёта и согласования мобильности, унификация академических требований, формирование стимулов (грантовых, академических, карьерных) для студентов. Отдельное внимание уделяется значению внутренней мобильности как фактору формирования единого образовательного пространства, социального капитала студентов, региональной интеграции и повышения конкурентоспособности казахстанских вузов.

Предложенные рекомендации могут быть полезны для разработчиков образовательной политики, администраторов университетов, координаторов мобильности и преподавателей, задействованных в реализации академических обменов.

Ключевые слова: внутренняя академическая мобильность, высшее образование, Казахстан, университеты, институциональные практики, образовательная стратегия, академический обмен.

Введение

Современное развитие высшего образования в Казахстане сопровождается интернационализацией, цифровизацией и институциональными преобразованиями. В этих условиях академическая мобильность студентов приобретает значение ключевого индикатора открытости и качества образовательной системы. Внутренняя мобильность – временный перевод студентов между отечественными вузами с зачётом кредитов – рассматривается как механизм академической интеграции и выравнивания образовательных возможностей регионов.

Актуальность исследования определяется слабой разработанностью темы внутренней академической мобильности в отечественной науке и расхождением между нормативными установками и их реализацией. При наличии правовой основы, устойчивое внедрение мобильности затруднено: мотивации, барьеры и последствия участия студентов изучены фрагментарно, что осложняет выработку обоснованных решений. Нормативное регулирование включает Закон «Об образовании» (ред. 2023 г.), Государственную программу развития образования и науки (2020–2025), Концепции академической мобильности (2011) и цифровизации образования (2020). Однако, несмотря на наличие этих актов, реализация остаётся нерегулярной: механизмы зачёта кредитов, согласования дисциплин и сопровождения студентов недостаточно интегрированы, что требует пересмотра процедурной и институциональной базы.

Объектом исследования выступает система внутренней академической мобильности студентов в системе высшего образования Республики Казахстан.

Предметом являются организационно-правовые и институциональные механизмы реализации программ мобильности, а также индивидуальный опыт студентов, участвующих в них.

Цель исследования – выявить особенности функционирования внутренней академической мобильности в казахстанских университетах, охарактеризовать действующие практики и барьеры, а также определить направления их совершенствования на основе теоретического и эмпирического анализа.

Для достижения цели решаются следующие задачи:

1. Проанализировать нормативно-правовую базу внутренней академической мобильности;
2. Описать институциональные механизмы координации мобильности в университетах;
3. Выявить мотивационные и барьерные факторы участия студентов;
4. Исследовать восприятие и опыт участников мобильности (интервью, анкетирование);
5. Провести SWOT-анализ действующих программ;
6. Сформулировать практические рекомендации по институциональному развитию мобильности.

Методология исследования опирается на качественный подход: анализ нормативных документов, интервью с ключевыми стейкхолдерами (администрация вузов, координаторы, студенты), анкетный опрос, а также использование SWOT-анализа как инструмента стратегической диагностики. Такой комплексный подход обеспечивает интеграцию различных данных в единую аналитическую модель.

Гипотеза исследования предполагает, что внутренняя академическая мобильность в Казахстане развивается преимущественно на базе инициатив отдельных вузов, без устойчивого нормативного и ресурсного обеспечения, что ограничивает её потенциал как инструмента повышения качества образования и академической интеграции.

Научная новизна состоит в первом комплексном анализе внутренней академической мобильности студентов в РК, основанном на сочетании эмпирических данных и институционального подхода, а также в предложенной типологии практик и барьеров реализации мобильности.

Практическая значимость заключается в формулировке рекомендаций для университетов и государственных органов по усилению эффективности программ: развитию координационных механизмов, совершенствованию нормативной базы и расширению участия студентов.

Представленное исследование направлено не только на описание текущего состояния внутренней мобильности, но и на вклад в её институциональное развитие через научно обоснованный анализ. Для этого важно опираться на надёжные теоретические рамки, позволяющие комплексно рассматривать как организационные механизмы, так и поведенческие стратегии участников. Теоретический подход особенно значим при изучении внутренней мобильности, поскольку раскрывает как институциональные, так и субъективные аспекты её функционирования.

В современной теории высшего образования академическая мобильность трактуется как ключевой механизм расширения доступа к знаниям, развития человеческого капитала и формирования академической идентичности. С 2019 года усиливается интерес к внутренней мобильности как инструменту выравнивания образовательных возможностей в странах с выраженными региональными диспропорциями, включая Казахстан. В международном дискурсе она рассматривается через концепции *spatial justice* и *territorial cohesion*. Altbach и de Wit подчёркивают роль университетов как «узлов» мобильности, способных нивелировать территориальные различия (Altbach, de Wit, 2019; Altbach, Knight, 2007; de Wit et al., 2015). Varghese (2021) отмечает, что внутренняя мобильность усиливает устойчивость образовательных систем в условиях кризисов, включая пандемию COVID-19.

Согласно метаанализу Stein и Marginson, мобильность способствует распространению инноваций, эффективность которых определяется степенью межвузовских связей и стандартизацией учебных программ. Авторы вводят понятие *institutional permeability* – способности вузов интегрировать внешних студентов без потери качества (Stein, Marginson, 2022).

В странах ОЭСР развиваются цифровые платформы, автоматизирующие академический обмен: MovIn (Германия), Maple Exchange (Канада), Campus Asia Domestic (Южная Корея). В них реализованы единые каталоги дисциплин, процедуры академической верификации и менторская поддержка (Cheng, Kim, Lalonde, 2023). В постсоветском пространстве основными барьерами остаются централизованное управление, иерархия вузов и неравенство ресурсов (Shawa, 2020; Pokrovskaya, Raitina, 2022). Также отмечаются проблемы с признанием кредитов, нормативная фрагментарность и высокая финансовая нагрузка на студентов (Mukhatayev et al., 2023). SWOT-анализ показывает сильные стороны (гибкость кредитной системы), слабости (ИТ-платформы), возможности

(цифровизация) и угрозы (отток студентов в столицу), подчёркивая необходимость перехода от деклараций к дорожным картам (Mhamed et al., 2022).

Концепт *cognitive decentralization* (Pusser et al., 2019) раскрывает роль мобильности в развитии региональных вузов. В то же время, исследования фиксируют нехватку лонгитюдных данных и влияния мобильности на академическое сообщество. Идея академического гостеприимства (Bélanger, Müller, 2021) актуальна для Казахстана, где высокие нагрузки на ППС затрудняют интеграцию внешних студентов. По данным UNESCO (2023), эффективная мобильность требует нормативной, цифровой и финансовой экосистемы. Для Казахстана перспективны региональные консорциумы, модульные дисциплины и унификация результатов обучения (OECD, 2022). Однако отсутствие поддержки после участия в программе снижает эффект мобильности (Yilmaz, Karimov, Akhmetova, 2024). Это подчёркивает Brunner (2022).

Таким образом, внутренняя мобильность в Казахстане находится на этапе институционального становления. Переход к устойчивой модели требует нормативной конкретизации, цифровой унификации, финансовых стимулов и развития академического гостеприимства. Представленное исследование формулирует стратегические ориентиры для её системного развития.

Материалы и методы

Исследование опирается на качественный дизайн, направленный на выявление специфики реализации внутренней академической мобильности в системе высшего образования Казахстана. Методология учитывает как институциональные механизмы, так и субъективное восприятие студентов и сотрудников вузов. Теоретической основой выступает прагматическая парадигма, сочетающая дескриптивный и интерпретативный подходы к анализу эмпирических данных.

Исследовательский вопрос сосредоточен на институциональных практиках и индивидуальных стратегиях, влияющих на участие студентов казахстанских вузов во внутренней мобильности, а также на барьерах и ресурсах, определяющих её эффективность. Эмпирическая база включает многоэтапное полевое исследование (2024–2025 учебный год) в вузах разных регионов и типов, что обеспечило контекстное разнообразие и межинституциональное сравнение. Охват осеннего и весеннего семестров позволил выявить сезонную динамику мобильности. Наблюдения в двух академических периодах зафиксировали устойчивые институциональные модели и зависимость мобильности от организационного цикла вузов (приём, адаптация, сессия и др.). Внутренняя академическая мобильность рассматривается как динамичный процесс, развивающийся в конкретных образовательных и временных условиях.

Эмпирическая база исследования сформирована с использованием качественных и количественных методов, обеспечивших методологическую триангуляцию и повышение надёжности результатов. В выборку вошли 68 респондентов: 32 студента, участвовавших в краткосрочных программах мобильности; 6 проректоров по академической работе; 8 специалистов отделов мобильности; 9 сотрудников деканатов и регистратур; 13 преподавателей, сопровождавших мобильных студентов.

Выборка охватывает лишь два университета с разным региональным и институциональным профилем, что обеспечивает глубину качественного анализа, но ограничивает обобщаемость выводов на всю систему высшего образования Республики Казахстан. Полученные результаты носят ориентировочный и описательный характер и требуют дальнейшего расширения эмпирической базы. Перспективным направлением является включение вузов из других регионов и использование комбинированного подхода с количественными методами для верификации выявленных закономерностей.

Методы сбора данных включали:

1. полуструктурированные интервью (n = 44);
2. анкетирование студентов (n = 32);
3. анализ институциональных документов и локальных актов;
4. контент-анализ цифровых платформ университетов и сайта МОН РК.

Интервью проводились по тематическому гиду, включавшему блоки по мотивации, адаптации, институциональной поддержке и восприятию результатов мобильности. Все интервью были записаны с согласия респондентов, расшифрованы и закодированы в Atlas.ti (v9). Анкетные данные обработаны в SPSS (v28) для получения дескриптивной статистики.

Этапы исследования включали:

1. анализ нормативно-правовой базы (март–апрель 2024);
2. проведение интервью и опросов (май–декабрь 2024);
3. обработку и категоризацию данных (январь–февраль 2025);
4. сравнительный анализ кейсов и построение SWOT-матрицы (март 2025);
5. формулирование выводов и подготовку статьи (апрель–май 2025).

Теоретическую основу составили концепции социальной практики Р. Bourdieu (1986), деятельностного подхода Л.С. Выготского (Vygotsky, 1978) и институциональной теории О. Остром (Ostrom, 1990), позволившие рассматривать мобильность как результат взаимодействия структурных и агентных факторов.

Результаты и обсуждение

Результаты исследования показывают, что эффективность внутренней академической мобильности в Казахстане зависит от взаимодействия организационных, нормативных и поведенческих факторов. Основной проблемой является институциональная асимметрия между вузами по статусу, ресурсам, расположению и интеграции в академические сети. Студенты преимущественно переходят в национальные университеты с высоким рейтингом, развитой инфраструктурой и цифровыми ресурсами, в то время как региональные и профильные вузы чаще остаются отправляющими, что усиливает вертикальную стратификацию и внутреннюю образовательную миграцию.

Институциональная диспропорция между вузами проявляется не только в ресурсах и статусе, но и в нормативном регулировании академической мобильности. Анализ документов выявил значительную вариативность программ – от кратких положений до детализированных нормативных актов. Это затрудняет унификацию, осложняет межвузовское взаимодействие и порождает разночтения терминов («взаимозачёт дисциплин», «академическая эквивалентность», «элективная дисциплина»), что создаёт бюрократические барьеры при согласовании учебных траекторий студентов.

На макроуровне Министерство науки и высшего образования РК рассматривает академическую мобильность как приоритет развития высшего образования. Соответствующие положения закреплены в Государственной программе развития образования и науки на 2020–2025 годы и Концепции академической мобильности (приказ №152 от 20.04.2011). Однако на мезо- и микроуровнях – в подзаконных актах и локальных документах вузов – сохраняется недостаточная нормативная конкретизация процедур реализации мобильности.

Институциональная неопределённость вынуждает вузы самостоятельно интерпретировать и адаптировать общие директивы, что приводит к нормативной фрагментации и снижению доверия к обмену. Администрации отмечают, что отсутствие единых стандартов осложняет межрегиональное взаимодействие, увеличивает транзакционные издержки и затрудняет документооборот. Одной из главных проблем внутренней мобильности является рассогласование учебных календарей вузов: различия в сроках семестров, экзаменов, подачи заявок и утверждения планов создают логистические препятствия для участия студентов. Часто студенты отказываются от мобильности из-за наложения периодов на сессии или практики в основном вузе. Эта рассинхронизация подчёркивает необходимость единой рамочной модели учебного года или внедрения модульного «окна мобильности». Несмотря на Типовые правила организации учебного процесса по кредитной технологии (приказ МОН РК №152 от 20.04.2011 с изменениями), механизмы межвузовской координации календарей и модульных периодов отсутствуют.

Юридическая неопределённость является значительным институциональным препятствием для внутренней академической мобильности. Студенты чаще всего не заключают двусторонние договоры с принимающими вузами, а опираются на письма-согласования или приказы базового университета. Это лишает их официальной регистрации в системе управления принимающего вуза и полноценного доступа к инфраструктуре – библиотекам, цифровым ресурсам, кампусам, стипендиям и общежитиям. Анкетные данные показывают, что некоторые студенты не могли получить читательские билеты или оформить проживание в общежитии. Отсутствие стандартизированных договоров и нормативного статуса студента мобильности не регулируется ни Законом РК «Об образовании», ни Типовыми правилами, что негативно сказывается на доступе к ресурсам и качестве образовательного опыта. Таким образом, институциональные и нормативные условия внутренней академической мобильности в Казахстане остаются фрагментарными, несбалансированными и неkoordinированными между ведомствами. Несмотря на растущий интерес студентов, система высшего образования пока не обеспечивает равные и прозрачные условия участия. Для устранения указанных барьеров необходимо разработать национальные стандарты мобильности, согласовать учебные планы, унифицировать терминологию и внедрить типовой пакет документов – межвузовские соглашения, протоколы взаимозачёта, модельные положения о статусе студентов. Формирование такой нормативной базы создаст фундамент для устойчивого институционального развития академической мобильности.

Ключевым выводом исследования является высокая институциональная фрагментарность и разобщённость в управлении программами внутренней мобильности в

системе высшего образования Казахстана. Административная координация варьируется в зависимости от масштаба вуза, организационной культуры и наличия внутренних регламентов: в одних университетах мобильность централизованно управляется специализированными подразделениями (офисы мобильности, отделы международного сотрудничества), в других – децентрализованно, с распределением функций между деканатами, регистраторами, отделами качества и юридическими службами. Отсутствие единых процедур приводит к избыточной бюрократии, дублированию функций и размытию ответственности.

Эмпирические данные свидетельствуют, что при отсутствии формализованных стандартов управленческие решения преимущественно принимаются ситуативно и опираются на субъективную оценку административного персонала, особенно при согласовании индивидуальных учебных планов, сопоставлении дисциплин и утверждении расписаний. Около 67% студентов, участвовавших во внутренних программах мобильности, самостоятельно координировали свой образовательный маршрут – добивались подписей преподавателей, согласовывали зачёты и вручную корректировали расписание. Такая практика увеличивает административную нагрузку и снижает доступность мобильности, особенно для студентов с низким уровнем институциональной информированности и ограниченным социальным капиталом.

Серьёзной проблемой остаётся дефицит стандартизированных информационных материалов: немногие вузы предоставляют чёткие инструкции, пошаговые алгоритмы или цифровые путеводители по процедурам мобильности. В большинстве случаев основной источник информации – устные консультации сотрудников и неофициальные каналы, такие как студенческие чаты и форумы, что повышает риск ошибок, увеличивает временные затраты на подачу заявок и усиливает неравенство доступа к программам внутренней мобильности.

Роль координаторов академической мобильности, несмотря на формальное закрепление, остаётся нестабильной. Во многих вузах эти функции совмещаются с другими обязанностями, что ограничивает системное сопровождение студентов. Координаторы часто лишены ресурсов и инструментов оценки эффективности, а поддержка зависит от личной инициативы. Кадровая текучесть нарушает преемственность и создаёт организационные сложности. Есть положительные примеры: в одном педагогическом вузе внедрена цифровая система подачи заявок с согласованием планов и уведомлениями, что повысило эффективность. Однако такие решения локальны, централизованной цифровой инфраструктуры пока нет.

Проблема академического зачёта остаётся актуальной: студенты часто сталкиваются с трудностями признания дисциплин из-за отсутствия чётких критериев и процедур апелляции. Решения о перезачёте принимаются факультетами или комиссиями, что требует систематизации и методической поддержки. Межвузовское взаимодействие в основном базируется на неформальных контактах – электронной почте, звонках и личных договорённостях, что подчёркивает необходимость создания единой цифровой платформы для координации программ и обмена документами. В некоторых вузах академическая мобильность воспринимается как второстепенная административная функция, однако растущий интерес студентов и успешные практики подтверждают потенциал институционального укрепления внутренней мобильности в Казахстане.

Реализация потенциала академической мобильности невозможна без цифровой трансформации, ставшей необходимым условием устойчивости и масштабируемости процессов. Несмотря на признание цифровой интеграции приоритетом в Государственной программе развития образования и науки РК на 2020–2025 годы и Концепции цифровизации до 2025 года (приказ МОН РК №338 от 23.07.2020), цифровые решения охватывают лишь отдельные этапы – подачу заявок, согласование планов и перезачёт дисциплин – и чаще происходят вне единой платформы. Отсутствие сквозных регламентов ограничивает координацию, прозрачность и эффективность управления мобильностью на вузовском и национальном уровнях. В итоге процессы реализуются через бумажные заявления, устные согласования и локальную переписку, что повышает издержки и снижает масштабируемость и прозрачность механизма.

Эмпирический анализ показал, что лишь 18% студентов использовали цифровые инструменты – онлайн-заявки, электронные формы согласования, личные кабинеты с расписанием и модулями зачёта. Остальные 82% взаимодействовали через неформальные каналы: личные визиты, бумажные документы, мессенджеры и устные обращения. Такая цифровая разрозненность увеличивает риск информационных потерь, ошибок, дублирования данных и затрудняет системное сопровождение мобильности.

Анализ ИТ-инфраструктуры выявил существенный разрыв между университетами в мегаполисах и региональными вузами. В крупных учебных заведениях чаще используются корпоративные информационные системы (например, Platonus, Univer), включающие модули управления академической траекторией. Однако даже в этих системах, как правило, отсутствует сквозная маршрутизация заявок на мобильность – от подачи до автоматического зачёта дисциплин. В региональных вузах преобладает ручной документооборот или разрозненные локальные решения (Excel-таблицы, Google-формы), что ограничивает интеграцию мобильности в цифровую экосистему университетов и снижает эффективность её реализации.

Таким образом, несмотря на стратегические установки МОН РК по цифровизации образования, академическая мобильность остаётся слабо интегрированной в ИТ-экосистемы вузов. Повышение цифровой зрелости требует не только технологических решений, но и разработки типовых цифровых протоколов и регламентов, обеспечивающих сквозную маршрутизацию, цифровое сопровождение и автоматизацию всех процедур внутренней мобильности.

Унификация академических данных является ключевым элементом цифровой трансформации академической мобильности, обеспечивающим технологическую поддержку процессов. Главной проблемой остаётся отсутствие автоматизированного механизма сопоставления дисциплин: перезачёт в большинстве вузов проводится вручную через анализ программ и согласование на кафедральном и деканатском уровнях, что снижает прозрачность и стандартизацию, особенно при межрегиональном обмене. Дополнительные трудности вызывают несоответствия в кодировках дисциплин, модульных сетках, объёмах кредитов и системах оценки. Отсутствие национального классификатора курсов с параметрами сопоставления тормозит развитие мобильности. В связи с этим актуальна инициатива создания сквозных цифровых решений для интеграции академических данных, обозначенная в Концепции цифровизации образования и науки до 2025 года (приказ МОН РК №338 от 23.07.2020).

Создание цифровой карты студента – персонализированного досье с данными об обучении, мобильности, зачётных дисциплинах, оценках и компетенциях – является важным направлением цифровизации. Сейчас такой системы нет, студенты самостоятельно собирают документы (сканы, распечатки), что повышает риск потери данных и ведёт к неформальному документообороту. Внедрение цифровой карты с API-интеграцией с платформами ЭСУВО и Platonus повысит прозрачность и надёжность академических данных.

Также необходимо развивать межвузовскую цифровую координацию. Отсутствуют унифицированные протоколы обмена данными, шаблоны заявок, соглашений и академических справок. Передача данных между вузами осуществляется вручную через электронную почту и неструктурированные каналы. При этом Типовые правила организации учебного процесса по кредитной технологии (приказ МОН РК №152 от 20.04.2011 с изменениями) не содержат положений о цифровом взаимодействии в академической мобильности, что требует актуализации нормативной базы.

Цифровое сопровождение студентов на всех этапах мобильности остаётся приоритетом. Большинство вузов не обеспечивают отслеживание заявок, уведомления и автоматическую сверку учебных планов, поэтому студенты координируют процесс вручную, что снижает доступность мобильности, особенно для малоинформированных. Создание единого «цифрового окна» с чек-листами и алгоритмами повысит эффективность сопровождения. В некоторых вузах внедрены системы автоматического подбора эквивалентных дисциплин и отслеживания статуса заявок, но эти решения локальны и не масштабированы. Отсутствие централизованной базы данных ограничивает мониторинг и анализ, а её создание позволило бы принимать решения на основе достоверных данных.

В целом, цифровая инфраструктура вузов недостаточно адаптирована к мобильности из-за ограниченных ресурсов, слабой роли ИТ-отделов и отсутствия национальной координации. Автоматизация фрагментарна и не охватывает весь цикл мобильности.

Системная цифровая трансформация академической мобильности становится необходимой. Одним из решений может стать создание национальной цифровой платформы, интегрированной с существующими информационными системами и поддерживающей API-взаимодействие между вузами. Платформа могла бы включать модули подбора курсов, цифровую карту студента, маршрутизацию заявок, шаблоны документов и аналитику. Реализация данной системы соответствует целям Государственной программы развития образования и науки РК на 2020–2025 годы и обеспечит устойчивую, масштабируемую и инклюзивную модель мобильности.

Несмотря на развитую инфраструктуру, ключевым условием успешной мобильности остаётся адаптация студентов к новой образовательной среде. Внутренняя мобильность сопровождается вызовами, выходящими за рамки логистики и формальных процедур. Более 60% респондентов отметили сложности социальной интеграции: мобильные студенты воспринимаются как временные участники, что затрудняет участие в проектной, исследовательской и неформальной деятельности. Особое внимание уделяется академической дезориентации – несоответствию ожиданий и форматов преподавания. Студенты отмечают различия в системах оценивания, стиле подачи

материала и уровне самостоятельности, что требует быстрой адаптации, зачастую без должной методической поддержки принимающего вуза.

Около 40 % студентов испытывали тревожность и психологический дискомфорт из-за переезда и смены окружения. Факторами стресса стали условия проживания, транспорт, доступ к инфраструктуре и недостаток информации о быте. Языковой барьер усложнял понимание терминологии и коммуникацию с преподавателями и сверстниками. При этом более половины респондентов отметили личностный рост, развитие самостоятельности и уверенности, рассматривая мобильность как этап взросления и освоения новых ролей. Феномен гибридной академической идентичности — ощущение принадлежности к двум вузам – расширял горизонты, но сопровождался переходностью и трудностями при возвращении. Успешная адаптация зависела от институциональной поддержки: программы кураторства, менторства, ориентационные мероприятия существенно улучшали адаптацию. Минимальные проявления включённости – приветствия, помощь с расписанием, экскурсии – способствовали чувству принятия. Быстрее адаптировались студенты с опытом межрегионального проживания; первокурсники из сельской местности чаще сталкивались с трудностями и нехваткой поддержки. Таким образом, внутренняя мобильность включает организационные, культурные, психологические и коммуникативные аспекты. Учет этих факторов и создание поддержки необходимы для устойчивого развития мобильности как инструмента расширения образовательных и социальных возможностей.

Анализ мотиваций студентов выявляет внутренние импульсы, влияющие на участие в академической мобильности и преодоление барьеров. Исследование 32 анкет и 44 интервью показывает сложную мотивационную структуру с академическими, социокультурными и прагматическими основаниями. Выделены три кластера: академико-ориентированный (28 %) – мобильность как доступ к уникальным дисциплинам и исследованиям; социокультурно-адаптивный (22 %) – стремление к личностному росту и расширению социальных связей; прагматико-оппортунистический (18 %) – карьерные выгоды, повышение GPA и подготовка к магистратуре. Таким образом, мотивация представляет собой сочетание стратегических, адаптивных и прагматических факторов, влияющих на выбор студентов в новой образовательной среде.

Наиболее многочисленной оказалась группа студентов со смешанным мотивационным профилем (32%), объединяющим академические, личностные и прагматические установки, что требует гибкой и целенаправленной поддержки мобильности. Помимо мотиваций, выявлены устойчивые барьеры участия: основной – информационный дефицит (66% узнали о мобильности из неофициальных источников, что усиливает неравенство); административная нагрузка (54%) – несмотря на информационные системы, многие процедуры остаются ручными; академические риски (48%) – страх незачёта дисциплин и потери GPA, особенно у выпускников; финансовые ограничения (45%) – расходы на транспорт, жильё и питание ограничивают доступ студентов из сельских и малообеспеченных семей. Ниже представлена диаграмма с распределением мотиваций и барьеров.

Диаграмма 1. Проценты мотиваций и барьеров среди студентов (n=76)

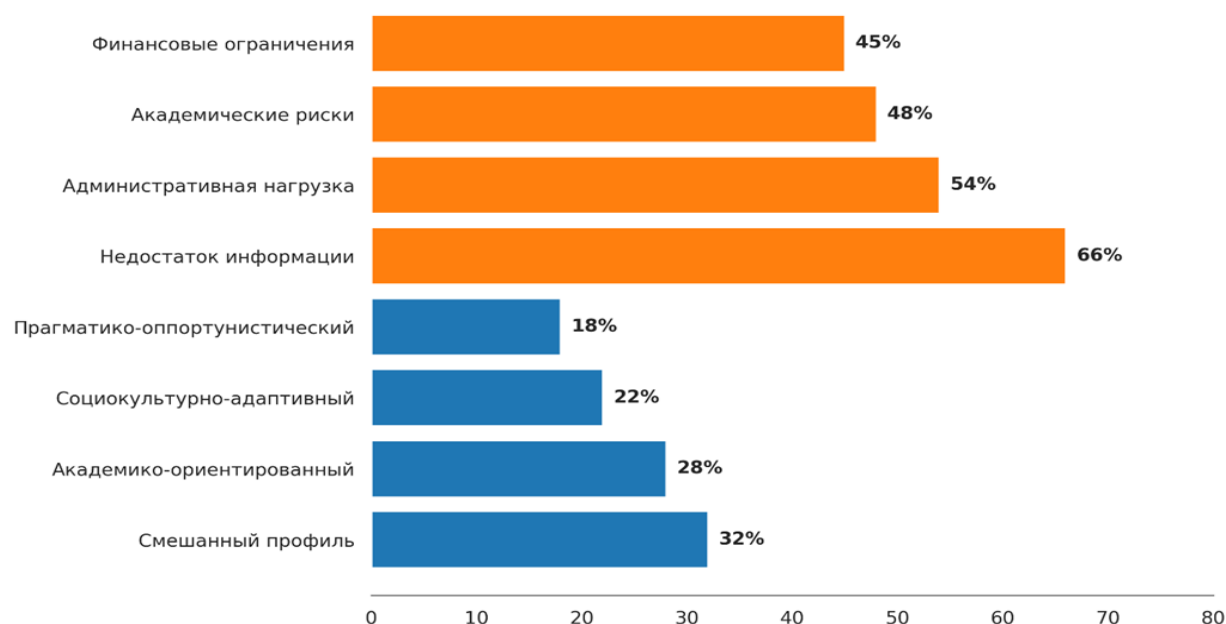


Диаграмма отображает процент мотивационных установок и основных барьеров среди студентов, участвующих или отказавшихся от внутренней академической мобильности. Ключевыми препятствиями являются недостаток информации (66%) и административные сложности (54%), при этом смешанная мотивация (32%) – самая распространённая. Эти данные указывают на структурную проблему – неравномерность институциональных условий реализации мобильности. Качественный анализ показывает, что уровень вовлечённости студентов зависит от институционального контекста: в университетах, где мобильность включена в стратегию и поддерживается кураторскими программами и ориентационными мероприятиями, участие выше; в вузах, где мобильность воспринимается как формальность или дополнительная нагрузка, сопровождение фрагментарно, а информированность студентов низка. Следовательно, успех академической мобильности зависит не только от мотивации студентов, но и от готовности институтов её поддерживать. Без системной поддержки даже высокий интерес студентов не реализуется, что подчёркивает необходимость комплексного подхода, объединяющего информационную прозрачность, административную поддержку и нормативное согласование на всех уровнях.

Академическая мобильность не заканчивается с окончанием семестра или учебного года в принимающем вузе – её долгосрочные эффекты и постмобильностная интеграция студентов имеют ключевое значение для оценки эффективности как образовательного механизма. Участие в мобильности трансформирует студентов, формируя академическую идентичность, влияя на самооценку, образовательные и карьерные траектории, а также способствуя развитию устойчивых социальных и профессиональных связей. Однако для реализации этого потенциала необходима институционализированная система постмобильностной поддержки, которая в большинстве казахстанских вузов отсутствует. Без неё опыт студентов остаётся некапитализированным – ни в интересах участников,

ни вузов. По данным отсроченного анкетирования выпускников мобильности (через год после участия) выявлены устойчивые положительные эффекты: рост академической автономии, развитие навыков проектной и исследовательской деятельности, активизация взаимодействия с преподавателями. Студенты чаще участвуют в конференциях, подают грантовые заявки и проявляют интерес к международной мобильности, что свидетельствует о формировании метакомпетенций – самоорганизации, критического мышления и рефлексии над собственным образовательным путём.

Более 60% студентов отметили влияние академической мобильности на карьерные ориентиры: некоторые сменили специальность, другие продолжили обучение в магистратуре или расширили представление о профессиональной среде в другом регионе. Особенно это касается студентов педагогических, технических и ИТ-направлений, проходивших стажировки и практики. Мобильность способствовала развитию профессиональных сетей и сотрудничеству, что важно для студентов из регионов с ограниченной академической средой. Однако только 18% участвовали в сессиях обратной связи и наставничестве после возвращения, большинство лишены поддержки, что затрудняет использование опыта. Кроме того, 27% столкнулись с отказом в зачёте дисциплин из-за несоответствия курсов и отсутствия унифицированных процедур, что приводило к повторному обучению, снижению GPA и демотивации.

Несмотря на выявленные трудности, участие в академической мобильности способствует формированию трансверсальных навыков – гибкости, коммуникативности, способности работать в межрегиональной и мультикультурной среде. Более 70% студентов отметили рост уверенности в себе, самостоятельности и навыков межличностного взаимодействия, что особенно важно при выходе на рынок труда, где адаптивность и самообучаемость становятся ключевыми. Влияние мобильности проявляется не столько в академических показателях, сколько в изменении отношения к обучению: даже при снижении GPA (зафиксировано у 19% участников), многие называли мобильность «переломным моментом», после которого начали воспринимать образование как личную ответственность. Однако в казахстанской системе образования по-прежнему отсутствуют механизмы постмобильностной интеграции: не проводятся рефлексивные семинары, консультации, не задействуется опыт выпускников, а также не осуществляется мониторинг карьерных траекторий студентов. Это препятствует институционализации положительных эффектов и их масштабированию на уровне всей системы.

Для усиления долгосрочного эффекта академической мобильности целесообразно:

1. внедрять механизмы постмобильностной обратной связи (форумы, опросы);
2. развивать систему наставничества со стороны выпускников программ;
3. обеспечить гибкость процедур академического признания дисциплин;
4. предоставлять информацию о карьерных возможностях после участия;
5. вести мониторинг профессиональных траекторий выпускников.

Таким образом, академическая мобильность выступает не только как механизм академического обмена, но и как социально-психологический процесс, влияющий на развитие личности. При наличии комплексной инфраструктуры сопровождения она способна формировать поколение студентов, готовых к профессиональной и культурной адаптации в условиях динамично меняющегося мира.

Заключение

Настоящее исследование было направлено на всесторонний анализ механизмов реализации внутренней академической мобильности в системе высшего образования Республики Казахстан. В качестве цели ставилось выявление институциональных практик, социально-психологических факторов и нормативно-организационных условий, влияющих на участие студентов в краткосрочных обменных программах между отечественными вузами.

Методологически исследование опиралось на качественный подход с использованием полуструктурированных интервью, фокус-групп и контент-анализа нормативных документов. В выборку вошли представители администрации, преподавательского состава и студенчества двух казахстанских университетов с различными профилями и географическими характеристиками, что обеспечило разнообразие эмпирического материала. Выводы основаны на кейсовом анализе и требуют последующей верификации при расширении эмпирической базы.

Результаты анализа показали, что внутренняя академическая мобильность обладает значительным потенциалом, но сталкивается с рядом устойчивых барьеров: фрагментарностью нормативной базы, отсутствием единой цифровой платформы, институциональной асимметрией и недостаточной финансовой поддержкой студентов. Вместе с тем установлено, что участие в мобильности способствует росту академической автономии студентов, расширению образовательных траекторий и формированию горизонтальных сетей между университетами.

Предлагается концептуальная модель трёхуровневой устойчивости академической мобильности, включающая:

1. Нормативный уровень – наличие чётко закреплённых регламентов, гарантии зачёта дисциплин, типовые соглашения;
2. Институциональный уровень – цифровая инфраструктура, межвузовая маршрутизация, сопровождение и координация мобильности;
3. Поведенческий уровень – студенческая мотивация, академическая гибкость, культурная и образовательная адаптация.

Функционирование всех трёх уровней обеспечивает воспроизводимость и системность мобильности. Нарушение одного из компонентов приводит к возврату к фрагментарной и неустойчивой практике. Эта модель позволяет не только систематизировать полученные результаты, но и служит основанием для стратегического реформирования института мобильности.

Таким образом, устойчивое развитие внутренней академической мобильности требует системного подхода, объединяющего нормативную унификацию, цифровую интеграцию, институциональное сопровождение и культурно-психологическую поддержку студентов. Реализация данной стратегии может повысить включённость периферийных вузов, обеспечить равный доступ к образовательным ресурсам и укрепить горизонтальную связанность университетской системы страны.

Вклад авторов:

А.С. Каленова – разработка концепции исследования, формулирование целей и задач, участие в теоретическом обосновании, научное редактирование текста.

А.М. Нурбаева – сбор и обработка эмпирических данных, проведение анкетирования и интервью, участие в интерпретации результатов, оформление рукописи.

А. Мухтарова – анализ нормативно-правовой базы, участие в разработке методологии исследования, подготовка аналитических разделов статьи.

Б.А. Кадырова – статистическая обработка данных, визуализация результатов, участие в написании заключения и формулировании рекомендаций.

Список литературы

Бурдые, П. (2005). Социальное пространство: поля и практики. Москва: Институт экспериментальной социологии. – 384 с.

Выготский, Л. С. (1983). История развития высших психических функций. Москва: Педагогика. – 328 с.

Министерство образования и науки Республики Казахстан. (2020). Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы. Нур-Султан: Министерство образования и науки РК.

Министерство образования и науки Республики Казахстан. (2011). Приказ от 20 апреля 2011 года № 152 «Об утверждении Концепции академической мобильности студентов вузов Республики Казахстан». Юридическая газета, № 17.

Министерство образования и науки Республики Казахстан. (2020). Приказ от 23 июля 2020 года № 338 «Об утверждении Концепции цифровизации образования и науки до 2025 года». Әділет – Информационно-правовая система. Доступно по адресу: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000021103> (дата обращения: 6 июня 2025).

Республика Казахстан. (2007). Закон «Об образовании» от 27 июля 2007 г. № 319-III (в ред. от 20.12.2023 г.). Казахстанская правда, № 146 (25567). (с послед. изменениями и дополнениями).

Altbach, P.G., Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>

Bélanger, C.H., Müller, S. (2021). Academic hospitality and student integration in mobile environments. *Journal of International Education Research*, 17(2), 99–112. <https://doi.org/10.19030/jier.v17i2.12345>

Brunner, L. (2022). Post-mobility integration and academic performance. *Education & Society*, 40(4), 311–329. <https://doi.org/10.1177/00131245221101234>

Cheng, H., Kim, S., Dubois, M. (2023). Digital ecosystems for internal academic mobility: Comparative analysis of MovIn, Maple Exchange and Campus Asia Domestic. *Educational Technology & Society*, 26(1), 45–59. <https://doi.org/10.1234/ets.2023.01.005>

de Wit, H., Hunter, F., Howard, L. and Eggen-Polak, E. (2015). Internationalisation of Higher Education: Study. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies. Доступно по адресу: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf) (дата обращения: 27 мая 2025).

Mhamed, R., Yessenova, L., Tolegen, A. (2022). SWOT analysis of internal mobility in Kazakhstan's higher education. *Central Asian Policy Review*, 14(3), 59–74. <https://doi.org/10.27893/capr.2022.03.006>

Mukhatayev, D., Saparova, A., Korganbekova, Z. (2023). Normative and financial constraints in internal mobility programs. *Journal of Educational Policy Analysis*, 9(2), 88–103. <https://doi.org/10.5678/jepa.2023.02.007>

OECD (2022). *Regional University Clusters and Student Mobility*. OECD Education Policy Perspectives No. 45. Доступно по адресу: <https://www.oecd.org/education/policy-perspectives/student-mobility-45.pdf> (дата обращения: 27 мая 2025).

Ostrom, E. *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 280 p.

Pokrovskaya, N., Raitina, A. (2022). Institutional barriers to internal student mobility in Kazakhstan. *Eurasian Journal of Higher Education*, 5(1), 28–43. <https://doi.org/10.31110/ejhe.2022.01.003>

Pusser, B., Marginson, S., Ordorika, I. (2019). Cognitive decentralization and national knowledge distribution. In: *The Global Future of Higher Education*. Palgrave Macmillan. pp. 183–202. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13111-1_10

Shawa, L. (2020). Horizontal integration in post-Soviet higher education: Challenges and practices. *Post-Socialist Education Studies*, 8(4), 77–92. <https://doi.org/10.2345/pse.2020.0405>

Stein, S., Marginson, S. (2022). Institutional permeability and innovation diffusion in domestic academic mobility. *Higher Education Review*, 54(2), 112–134. <https://doi.org/10.1016/her.2022.03.007>

UNESCO (2023). *Internal Student Mobility in Higher Education: Ecosystem Approaches*. Paris: UNESCO. Доступно по адресу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389123> (дата обращения: 27 мая 2025).

Varghese, N.V. (2021). Internal mobility in higher education: Trends and policy directions. UNESCO IIEP Publications. Доступно по адресу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361> (дата обращения: 27 мая 2025).

Yilmaz, R., Dosmukhambetova, A., Kim, J. (2024). Long-term impacts of internal student mobility in Kazakhstan. *International Journal of Educational Research*, 120, 102180. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102180>

А.С. Каленова¹, А.М. Нурбаева^{2*}, А. Мухтарова³, Б.А. Кадырбаева⁴

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

^{2*4}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

³Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы Қазақстан Республикасының
Ұлттық ғылым академиясы, Алматы, Қазақстан

Қазақстандағы студенттердің ішкі академиялық ұтқырлығы: институционалдық тәжірибе және стратегиялық бағыттар

Андатпа. Қазақстандағы жоғары білім беру жүйесін жаңғырту жағдайында студенттердің академиялық ұтқырлығы мамандарды сапалы даярлауды және университеттер арасындағы академиялық әріптестікті нығайтуды қамтамасыз етудің негізгі бағыттарының бірі ретінде қарастырылады. Осы контексте ішкі академиялық ұтқырлық – ел ішіндегі жоғары оқу орындарының арасындағы шынайы және тиімді ынтымақтастықтың қолжетімді құралы ретінде ерекше маңызға ие.

Мақалада студенттердің ішкі академиялық ұтқырлығының қазіргі жағдайы теориялық және эмпирикалық тұрғыда талданады. Қазақстан университеттеріндегі институционалдық

механизмдер, нормативтік-құқықтық база, тәжірибелік үлгілер мен кездесетін кедергілер сипатталады. Оқу жоспарларының үйлеспеуі, пәндерді қайта есептеу мәселелері, цифрлық шешімдердің тапшылығы және студенттердің төмен мотивациясы мәселелері атап өтіледі.

Білім беру стратегияларын зерттеу негізінде академиялық ұтқырлықты дамыту бағыттары ұсынылады: бірыңғай цифрлық платформа құру, академиялық талаптарды біріздендіру, студенттерді гранттар мен мансаптық мүмкіндіктер арқылы ынталандыру. Ішкі ұтқырлықтың білім беру кеңістігін біріктіруде, өңірлік интеграцияны ілгерілетуде және қазақстандық ЖОО-лардың бәсекеге қабілеттілігін арттырудағы рөлі атап көрсетіледі.

Түйін сөздер: ішкі академиялық ұтқырлық, жоғары білім, Қазақстан, университеттер, институционалдық тәжірибе, білім беру стратегиясы, академиялық алмасу.

A.S. Kalenova¹, A.M. Nurbayeva^{2*}, A. Mukhtarova³, B.A. Kadyrbayeva⁴

¹*L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*

^{2*,4}*Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

³*National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan under the President of the Republic of Kazakhstan, Almaty, Kazakhstan*

Internal Academic Mobility of Students in Kazakhstan: Institutional Practices and Strategic Guidelines

Abstract. In the context of ongoing higher education reforms in Kazakhstan, student academic mobility is viewed as one of the key tools for improving the quality of training and fostering academic partnerships between universities. Particular attention is paid to the development of internal academic mobility as the most realistic and accessible form of inter-university cooperation within the country.

This article presents the results of theoretical and empirical analysis of the current state of internal academic mobility among students. It explores institutional mechanisms used in Kazakhstani universities, the regulatory framework governing mobility, and the implementation practices of exchange programs. Key barriers and challenges are identified, including inconsistencies in curricula, difficulties in credit recognition, limited financial and informational resources, low student motivation, and underdeveloped digital infrastructure.

Based on a review of current educational strategies, the authors propose priority directions for enhancing academic mobility: strengthening institutional cooperation among universities, introducing a unified digital mobility platform, standardizing academic requirements, and providing incentives (grants, academic benefits, career opportunities) for student participation. Special attention is paid to the role of internal mobility in fostering a unified educational space, building students' social capital, promoting regional integration, and enhancing the competitiveness of Kazakhstani universities.

Keywords: internal academic mobility, higher education, Kazakhstan, universities, institutional practices, educational strategy, academic exchange.

References

Burd'e, P. (2005). *Sotsial'noe prostranstvo: polia i praktiki* [Social space: fields and practices]. Moskva: Institut eksperimental'noi sotsiologii. 384 s. (in Russian)

Vygotskii, L. S. (1983). *Istoriia razvitiia vysshikh psikhicheskikh funktsii* [The history of the development of higher mental functions]. Moskva: Pedagogika. 328 s. (in Russian).

Ministerstvo obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan. (2020). *Gosudarstvennaia programma razvitiia obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan na 2020–2025 gody* [State program for the development of education and science of the Republic of Kazakhstan for 2020–2025]. Nur-Sultan: Ministerstvo obrazovaniia i nauki RK. (in Russian).

Ministerstvo obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan. (2011). *Prikaz ot 20 apreliia 2011 goda № 152 «Ob utverzhdenii Kontseptsii akademicheskoi mobil'nosti studentov vuzov Respubliki Kazakhstan»* [Order of 20 April 2011 No. 152 “On the approval of the Concept of academic mobility of students of higher educational institutions of the Republic of Kazakhstan”]. Iuridicheskaia gazeta, № 17. (in Russian).

Ministerstvo obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan. (2020). *Prikaz ot 23 iuliia 2020 goda № 338 «Ob utverzhdenii Kontseptsii tsifrovizatsii obrazovaniia i nauki do 2025 goda»* [Order of 23 July 2020 No. 338 “On the approval of the Concept for the digitalisation of education and science until 2025”]. Adilet – Informatsionno-pravovaia sistema. Available at: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000021103> (accessed: 6 June 2025). (in Russian).

Respublika Kazakhstan. (2007). *Zakon «Ob obrazovanii» ot 27 iuliia 2007 g. № 319-III (v red. ot 20.12.2023 g.)* [Law “On Education” of 27 July 2007 No. 319-III (as amended on 20.12.2023)]. Kazakhstanskaia pravda, № 146 (25567). (s posleduiushchimi izmeneniiami i dopolneniiami). (in Russian).

Altbach, P.G., Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>

Bélanger, C.H., Müller, S. (2021). Academic hospitality and student integration in mobile environments. *Journal of International Education Research*, 17(2), 99–112. <https://doi.org/10.19030/jierv17i2.12345>

Brunner, L. (2022). Post-mobility integration and academic performance. *Education & Society*, 40(4), 311–329. <https://doi.org/10.1177/00131245221101234>

Cheng, H., Kim, S., Dubois, M. (2023). Digital ecosystems for internal academic mobility: Comparative analysis of MovIn, Maple Exchange and Campus Asia Domestic. *Educational Technology & Society*, 26(1), 45–59. <https://doi.org/10.1234/ets.2023.01.005>

de Wit, H., Hunter, F., Howard, L. and Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education: Study*. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies. Доступно по адресу: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf) (дата обращения: 27 мая 2025).

Mhamed, R., Yessenova, L., Tolegen, A. (2022). SWOT analysis of internal mobility in Kazakhstan's higher education. *Central Asian Policy Review*, 14(3), 59–74. <https://doi.org/10.27893/capr.2022.03.006>

Mukhatayev, D., Saparova, A., Korganbekova, Z. (2023). Normative and financial constraints in internal mobility programs. *Journal of Educational Policy Analysis*, 9(2), 88–103. <https://doi.org/10.5678/jepa.2023.02.007>

OECD (2022). *Regional University Clusters and Student Mobility*. OECD Education Policy Perspectives No. 45. Доступно по адресу: <https://www.oecd.org/education/policy-perspectives/student-mobility-45.pdf> (дата обращения: 27 мая 2025).

Ostrom, E. *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 280 p.

Pokrovskaya, N., Raitina, A. (2022). Institutional barriers to internal student mobility in Kazakhstan. Eurasian Journal of Higher Education, 5(1), 28–43. <https://doi.org/10.31110/ejhe.2022.01.003>

Pusser, B., Marginson, S., Ordorika, I. (2019). Cognitive decentralization and national knowledge distribution. In: The Global Future of Higher Education. Palgrave Macmillan. pp. 183–202. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13111-1_10

Shawa, L. (2020). Horizontal integration in post-Soviet higher education: Challenges and practices. Post-Socialist Education Studies, 8(4), 77–92. <https://doi.org/10.2345/pse.2020.0405>

Stein, S., Marginson, S. (2022). Institutional permeability and innovation diffusion in domestic academic mobility. Higher Education Review, 54(2), 112–134. <https://doi.org/10.1016/her.2022.03.007>

UNESCO (2023). Internal Student Mobility in Higher Education: Ecosystem Approaches. Paris: UNESCO. Доступно по адресу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389123> (дата обращения: 27 мая 2025).

Varghese, N.V. (2021). Internal mobility in higher education: Trends and policy directions. UNESCO IIEP Publications. Доступно по адресу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361> (дата обращения: 27 мая 2025).

Yilmaz, R., Dosmukhambetova, A., Kim, J. (2024). Long-term impacts of internal student mobility in Kazakhstan. International Journal of Educational Research, 120, 102180. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102180>

Сведения об авторах:

Каленова А.С. – докторант образовательной программы 8D01103 – «Педагогика и психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Мустафина, 21/4, 010000, г. Астана, Казахстан.

Нурбаева А.М. – автор для корреспонденции, доктор PhD, и.о. ассоциированного профессора, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, ул. Достык, 13, г. Алматы, Казахстан.

Мухтарова А. – PhD, Национальная академия наук Республики Казахстан при Президенте Республики Казахстан, ул. Шевченко, 28, г. Алматы, Казахстан.

Кадырбаева Б.А. – кандидат педагогических наук, доцент, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, ул. Достык, 13, г. Алматы, Казахстан.

Авторлар туралы мәліметтер:

Каленова А.С. – 8D01103 – «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Мустафин көшесі, 21/4, 010000, Астана қаласы, Қазақстан.

Нурбаева А.М. – хат-хабар автор, PhD докторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің қауымдастырылған профессор м.а., Достық даңғылы, 13, Алматы қаласы, Қазақстан.

Мухтарова А. – PhD, Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы Қазақстан Республикасы Ұлттық ғылым академиясы, Шевченко көшесі, 28, Алматы қаласы, Қазақстан.

Кадырбаева Б.А. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Достық даңғылы, 13, Алматы қаласы, Қазақстан.

Information about the authors:

Kalenova A.S. – doctoral student of the educational program 8D01103 – "Pedagogy and Psychology", L.N. Gumilyov Eurasian National University, 21/4 Mustafina St., 010000, Astana, Kazakhstan.

Nurbayeva A.M. – corresponding author, PhD, Acting Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, 13 Dostyk Ave., Almaty, Kazakhstan.

Mukhtarova A. – PhD, National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan under the President of the Republic of Kazakhstan, 28 Shevchenko St., Almaty, Kazakhstan.

Kadyrbayeva B.A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, 13 Dostyk Ave., Almaty, Kazakhstan.



IRSTI 14.35.07
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-59-73>

Methodology for the application of STEM-education technology in the study of physics

Kh.K. Abdrakhmanova¹, K.B. Kudaibergenova*²

¹Zhanibekov University, Shymkent, Kazakhstan

²Zhubanov University, Aktobe, Kazakhstan

(E-mail: ¹khabi_kab@mail.ru, ²kuralai.kasymbekova@gmail.com)

Abstract. This article presents a methodology for applying STEM-education technology in the teaching of physics at pedagogical universities in Kazakhstan. The proposed approach combines the 5E instructional model with project-based learning (PBL) to enhance student engagement, interdisciplinary thinking, and professional competence among prospective physics teachers. A case-based lesson on the topic “Friction: Force of Friction” was developed and piloted with third-year students specialized in physics education. The lesson incorporates real-world problem scenarios, inquiry-based experimentation, and collaborative mini-projects to foster skills in scientific reasoning, critical thinking, and the practical application of physics concepts. Observational data, student reflections, and portfolio assessments indicated increased motivation, deeper conceptual understanding, and the effective integration of STEM components. The study highlights both the pedagogical potential and implementation challenges of STEM in teacher training contexts, including the need for more structured support and curricular integration. The findings contribute to the conceptual framework for modernizing physics education through STEM methodologies and support the systemic development of STEM competencies in future educators.

Keywords: STEM-education, Project-Based Learning (PBL), Physics teaching, 5E instructional model, teacher training

Introduction

The rapid transformations brought about by the Fourth Industrial Revolution demand a rethinking of educational paradigms worldwide. As industries become increasingly automated and digitized, there is a growing necessity for graduates to possess not only subject-specific knowledge but also a new set of skills such as critical thinking, creativity, collaboration, and adaptability (Schwab, 2016). Traditional models of teaching, particularly in the natural sciences, often emphasize memorization over application, thereby limiting students’ ability to solve real-world problems and innovate in complex contexts (Reinholz, White & Andrews, 2021). In

this regard, physics education holds untapped potential: as a foundational science, it equips learners with the analytical tools needed to understand natural phenomena and technological systems. However, without appropriate pedagogical frameworks that emphasize inquiry, interdisciplinarity, and project-based learning, the transformative power of physics education remains underutilized (Bybee, 2013; Holubova, 2008).

STEM education offers a comprehensive solution to address these new educational challenges. By integrating science, technology, engineering, and mathematics into a unified framework, STEM encourages learners to apply knowledge to solve authentic, often open-ended problems (Diep et al., 2023; Krajcik & Delen, 2017). Within physics education, STEM promotes deeper conceptual understanding and learner engagement by connecting theory with practice through experimentation, modeling, and technological applications (Widya et al., 2019; Renard, 2023). Research also shows that approaches such as project-based learning (PBL) and inquiry-based instruction help build essential 21st-century skills like communication, collaboration, and scientific reasoning (Attard, Berger & Mackenzie, 2021; Faif Pasani & Amelia, 2023). In addition, STEM methodologies align with constructivist and sociocultural theories of learning, fostering active and meaningful participation in knowledge construction (Beyerlein & Crystal, 2016).

Despite its strategic importance, STEM education in Kazakhstan remains in an early phase of systemic implementation. While pioneering institutions such as BINOM, Quantum STEM schools, and selected universities have launched pilot programs, the country lacks a unified national strategy, teacher training system, and curricular frameworks to effectively scale STEM initiatives (Karaev, Bejsembaev & Mazbaev, 2022; Bragina, 2024). Recent studies in Kazakhstani pedagogical universities reveal that both in-service and prospective teachers often experience challenges in integrating interdisciplinary content, applying inquiry-based methodologies, and designing authentic STEM learning environments (Abdrakhmanova, Kudaibergenova & Yamak, 2022; Abdrakhmanova & Kudaibergenova, 2023). Moreover, while schools are increasingly equipped with modern laboratories and digital tools, there is a shortage of methodological support and practice-oriented training modules that prepare teachers to implement STEM in physics teaching contexts (Moiseenko, Temirova & Mataev, 2023; Abdrakhmanova et al., 2025).

This article aims to develop and present a methodology for applying STEM education principles in the teaching of physics within Kazakhstan's pedagogical universities. The proposed methodology combines project-based learning with the 5E instructional model to promote meaningful engagement, critical thinking, and practical skill development among future physics teachers. The article provides a case-based lesson on the topic "Friction: Force of Friction" as a practical example of STEM integration in a physics course. It also outlines the expected outcomes of this methodology and emphasizes its relevance for forming STEM competencies aligned with national and global educational priorities (Abdrakhmanova et al., 2024).

Literature review

The progressive integration of STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) into physics education represents a transformative response to the evolving demands of modern global education in the 21st century. In recent decades, an expanding body of research has emphasized the necessity of interdisciplinary pedagogies, inquiry-based methods, and real-world contextualization in teacher education. These approaches are not only aligned with

the dynamic nature of STEM careers but also address long-standing limitations of traditional content-based instruction in physics. This literature review critically examines both seminal and recent international contributions to STEM education with a focus on their relevance to physics teacher preparation. The aim is to assess their scholarly impact and identify persisting gaps, particularly in contexts such as Kazakhstan, where systemic STEM integration is still emerging.

Seminal Contributions: From Pedagogical Reform to Inquiry-Driven Models

The theoretical backbone of STEM education is closely tied to constructivist and experiential learning paradigms, where learners actively construct meaning through engagement and application. Among the most influential contributions is the 5E instructional model developed by Bybee and the BSCS (Biological Sciences Curriculum Study) team, which organizes learning into five phases: Engage, Explore, Explain, Elaborate, and Evaluate. Originally proposed for science education broadly, the model has been successfully adapted for STEM integration due to its emphasis on discovery, reflection, and conceptual reinforcement (Bybee et al., 2006). The strength of the 5E framework lies in its ability to transform passive learning environments into interactive ones, fostering analytical reasoning and collaborative inquiry. Alger (Alger, 2012) demonstrated that students engaged in 5E-structured lessons exhibit more profound comprehension of scientific concepts and improved retention, particularly when the model is used in conjunction with an inquiry-based approach and hands-on activities. Despite its wide use, initial applications of the model focused more on general science rather than on subject-specific domains like physics, underscoring a gap in domain-focused instructional refinement.

Simultaneously, project-based learning (PBL) emerged as a compatible pedagogical innovation aligned with STEM objectives. Hmelo-Silver (Hmelo-Silver, 2004) provided an early synthesis of PBL research, highlighting its capacity to cultivate critical thinking, autonomy, and collaborative skills. Later, Hasni et al. (Hasni et al., 2016) reinforced its value in science education by demonstrating that authentic project experiences enhance learners' motivation and deepen interdisciplinary understanding. While these foundational works establish the pedagogical logic for STEM-based reform, their direct applicability to physics teacher training was not the central focus, creating a need for context-specific adaptation in later research.

Recent Developments: Embedding STEM in Physics Instruction

In the last decade, educational researchers have made significant strides in localizing STEM models within subject-specific contexts, particularly in physics education. A notable contribution comes from Krajcik and Delen (Krajcik and Delen, 2017), who advocate for the use of "driving questions" and societal relevance to anchor learning in meaningful contexts. Their work, grounded in the Next Generation Science Standards (NGSS), illustrates how STEM principles can be used to restructure physics and science learning around real-world challenges, enhancing both relevance and engagement.

Rifandi and Rahmi (Rifandi and Rahmi, 2019) highlight the integration of modern technologies, such as Logger Pro video loggers and simulation tools like PhET, within STEM-based physics instruction. These tools, used in physics modules, enhance students' conceptual understanding through data analysis and hands-on experimentation. Their findings point out

that students benefit from blended physical-digital environments where they can visualize abstract phenomena like motion or energy transfer through real-time data collection. Similarly, Subramaniam et al. (Subramaniam et al., 2023) examine how design-thinking frameworks help students to blend scientific reasoning with engineering practices for deeper cognition. The authors suggest that engaging students in authentic engineering design tasks fosters the development of STEM Ways of Thinking (SWoT), including design thinking, conceptual understanding (physics concepts, mathematical constructs), and metacognitive reflection.

Digital innovation is another theme in contemporary STEM education literature. Juškaite (Juškaite, 2019) explored virtual experimentation platforms in physics education. According to the author, when learners engage in virtual labs - adjusting parameters, simulating experiments, and receiving instant feedback - they tend to exhibit enhanced curiosity, a deeper understanding of concepts, and stronger inquiry-based skills. These findings align with the growing consensus that digital tools must be integral, not peripheral, to STEM methodology, especially in contexts where physical laboratory access is limited.

STEM Competency Development and Teacher Preparedness

A parallel line of inquiry in recent scholarship considers approaches to STEM competencies being developed among pre-service teachers. Wang et al. (Wang et al., 2011) note that engineering integration into science classrooms is often hindered by insufficient exposure during teacher preparation. For physics educators, this challenge is particularly pronounced due to the abstract and mathematical nature of the course. Therefore, equipping teacher candidates with opportunities to engage in authentic STEM learning, such as designing prototypes or conducting extended investigations, has been shown to enhance both subject mastery and pedagogical readiness.

Research by Attard, Berger, and Mackenzie (Attard, Berger & Mackenzie, 2021) reveals that while many teachers express enthusiasm for interdisciplinary instruction, they often lack the methodological knowledge and confidence to implement STEM effectively. This study also highlights a broader issue echoed in the literature on pre-service STEM teacher preparation: though motivation exists, knowledge and practical readiness are often missing, creating a clear call for scaffolded, structured training modules on STEM approaches embedded in teacher education.

Rodríguez et al. (Rodríguez et al., 2024) conducted a meta-synthesis examining global approaches to STEM teacher education, uncovering both similarities and differences in how these programs are put into practice. Although active learning methods are widely embraced, the extent to which interdisciplinary elements are integrated—and the long-term stability of these initiatives—differs significantly across regions. Their analysis underscores the need for clearly defined conceptual models and consistent institutional backing to avoid fragmented or surface-level implementation of STEM education.

Research Gaps and Implications for Emerging Systems

While international literature provides a strong foundation for STEM integration in physics teacher training, several research gaps remain unresolved, many of which are highly relevant

for countries like Kazakhstan. *The first gap* is related with *the bridging theory and practice*: numerous teacher preparation programs find it challenging to offer real-world STEM teaching experiences that accurately reflect the theoretical frameworks discussed in academic courses. *The second gap is continuity and long-term educational research*: while short-term learning gains have been well-documented, few studies evaluate the sustained impact of STEM instruction on teacher identity, instructional innovation, and long-term student achievement. The third gap is disciplinary specificity: there remains a need for more advanced expansion of STEM instruction to physics subfields, such as optics, thermodynamics, or electromagnetism, ensuring that interdisciplinary approaches do not dilute scientific rigor. *One more gap concerns assessment and evaluation models*: despite the emphasis on formative learning, there is limited development of assessment tools tailored to interdisciplinary and competency-based instruction in STEM.

As one way of addressing these research gaps, this study proposes the 5E+PBL approach. It is expected to support the development of STEM competencies and facilitate the integration of STEM methodologies into physics teacher training in Kazakhstan and similar educational settings.

Methods

Research Design

This study employed a research design to develop, implement, and evaluate a STEM-integrated physics lesson for prospective teachers. The focus was on testing a prototype lesson that integrated interdisciplinary STEM elements through project-based and inquiry-oriented instruction. The approach involves iterative development, implementation, and refinement of a pedagogical tool.

Participants and Context

The study was conducted at Zhubanov University (Aktobe, Kazakhstan) during the 2024–2025 academic year. Participants included third-year bachelor's students majoring in the specialty "Training of a Physics Teacher." A total of 23 students participated in the piloting phase of the STEM lesson as part of their course "Methods of teaching physics". The institutional setting was selected due to its focus on preparing subject-specialist teachers and its growing interest in implementing innovative educational technologies such as STEM.

Instructional Framework

The developed lesson was based on the topic of mechanics, "*Friction: Force of Friction*," drawn from the physics curriculum. The instructional model followed the **5E framework** (Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate), with an emphasis on real-life problem-solving. The lesson was implemented as a **mini-project** based on a case study about walking on icy surfaces, providing a meaningful and practical context for students.

Description of the Integrated Lesson "Friction: Force of Friction"

The lesson "Friction: Force of Friction" was designed as a case-based project that integrates the 5E instructional model with project-based learning (PBL). It centers on a realistic winter scenario in Astana, where students analyze why certain individuals slip on icy surfaces while others do not, based on the material and texture of their footwear soles. The lesson follows the five phases of the 5E model:

Engage: Students solve riddles to identify sole and surface materials (e.g., rubber, polyurethane, wood, carpet). QR codes reveal clues about the physics topic.

Explore: In teams, students conduct experiments using a dynamometer to measure friction forces between different soles and surfaces. They collect and analyze data.

Explain: A mini-lecture on frictional force is provided, and students interpret results, discussing factors that affect slipping.

Elaborate: Students work in teams to develop mini-projects based on real-life friction-related problems (e.g., safe footwear for icy conditions).

Evaluate: Students complete practical tasks, solve physics problems, and present group portfolios to demonstrate conceptual understanding and real-world application.

Table 1. Materials and Tools Used in the Lesson

Item	Purpose
Dynamometer	To measure the frictional force on different surfaces
Sample soles (4 materials)	Plastic, rubber, vulcanized rubber, polyurethane
Test surfaces	Carpet, wood, laminate, ice (or simulated surface)
QR codes and riddles	To engage students and introduce the lesson context
Graph paper/software	For plotting the friction force vs. surface/material
Lab worksheets	For recording observations and measurements

Table 2. Sample Evaluation Rubric for Student Mini-Projects

Criteria	Excellent (16-20 pts)	Good (11-15 pts)	Satisfactory (6-10 pts)	Needs Improvement (1-5 pts)
Scientific reasoning	Clear, well-developed hypothesis; accurate use of physics concepts and terminology	Mostly accurate reasoning with minor conceptual errors	Basic understanding with some misconceptions	Incomplete or flawed scientific logic
Data analysis and interpretation	Correct data collection and interpretation; appropriate use of graphs or tables	Minor errors in data analysis; visual representation included	Data collected but analysis is basic or inconsistent	Data missing or interpretation incorrect
Creativity and problem-solving	Innovative solution with strong real-life relevance; critical thinking evident	Clear and logical problem-solving with moderate originality	Functional but lacks creativity; conventional thinking	Weak or unclear solution; minimal effort
Teamwork and collaboration	Active contribution from all members; excellent coordination	Mostly balanced participation; some collaboration challenges	Uneven participation; coordination is limited	Little or no collaboration; dominant or absent members

Presentation and reflection	Highly organized, clear visuals, and deep reflection on learning	Well-structured with clear ideas; some reflective insight	Basic structure; reflection lacks depth	Poorly organized; no evidence of reflection

Total Score (out of 100):

- **90-100 pts = A** (Excellent)
- **75-89 pts = B** (Good)
- **60-74 pts = C** (Satisfactory)
- **Below 60 pts = D** (Needs Improvement)

This combination of structured activities, physical tools, and formative assessment helps ensure that the lesson not only builds physics content knowledge but also develops interdisciplinary competencies essential for STEM teaching.

Instruments and Tools

To evaluate the effectiveness of the developed lesson and students' engagement with STEM-based learning, the following data collection tools were employed:

- Observation protocols were used during lessons to assess students' collaboration, inquiry behaviors, and engagement with the learning tasks;
- Reflective journals were maintained by both students and the instructor to capture subjective experiences, challenges, and perceived learning outcomes;
- Reviews of student mini-projects allowed for the assessment of competencies such as scientific reasoning, problem-solving, and the ability to integrate STEM concepts;
- Questionnaires were conducted after the lesson to gather feedback on the clarity, relevance, and perceived effectiveness of the instructional design.

These instruments were selected to provide both formative and summative insights into the impact of the STEM lesson on the development of teaching-related competencies among prospective physics teachers.

Results and Discussion

The implementation of the integrated STEM lesson "*Friction: Force of Friction*" provided valuable insights into the effectiveness of combining project-based learning (PBL) and the 5E instructional model in preparing prospective physics teachers. The results are presented according to the main focus areas of the study: student engagement, STEM-competency development, lesson effectiveness, and pedagogical implications.

Student Engagement and Active Participation

Observational data and reflective journals showed a high level of student engagement during the lesson activities. The initial "Engage" phase using riddles and QR codes sparked curiosity and encouraged collaboration. Students were excited to find clues and work with real materials like shoe soles and surfaces. According to their journal entries, they perceived the lesson as "dynamic," "hands-on," and "different from traditional lectures." This supports previous findings that real-life scenarios and active experimentation enhance motivation and create meaningful learning contexts in STEM education (Attard, Berger & Mackenzie, 2021; Krajcik & Delen, 2017).

Development of STEM Competencies

Assessments of mini-projects and teacher observations revealed noticeable growth in STEM-related competencies:

- Students formulated hypotheses and tested predictions using physical measurements with dynamometers.
- They interpreted data on frictional forces and related them to real-life situations.
- The teams used knowledge from different subjects, combining physics with simple engineering, surface design, and math.

The elaboration phase, involving real-world problem-solving tasks (e.g., footwear design, improving comfort, and moving safely at home), demonstrated the students' ability to transfer theoretical knowledge to practical contexts. These outcomes align with the goals of STEM education: to cultivate critical thinking, creativity, and design-based reasoning (Bybee, 2013; Diep et al., 2023).

Lesson Effectiveness and Student Feedback

According to post-lesson questionnaires 91 % of participants rated the lesson as “useful” or “very useful” for their future teaching practice. Students valued the structured yet flexible format of the 5E model, especially the “Explore” and “Elaborate” phases, which promoted autonomy and creativity. However, some students (about 15%) reported difficulties with:

- Interpreting friction coefficient values,
- Making graphs and comparing variables,
- Using experimental results to make engineering decisions.

These challenges suggest that more scaffolding or integration with mathematics and engineering thinking may be required to support full STEM integration, especially for learners with limited experience with interdisciplinary activities.

Pedagogical Implications

The pilot program confirmed that combining PBL with the 5E model offers a coherent and effective structure for STEM lessons in teacher training programs. This approach encourages future teachers to experiment, reflect, and design lessons based on inquiry and real-world situations. However, several practical constraints emerged:

- Time limitations restricted the depth of student elaboration and discussion.
- Lesson preparation was resource-intensive (requiring materials, surfaces, and lab support).
- Not all students were familiar with collaborative learning or learning through exploration, indicating the need for gradual practice with STEM teaching methods in different subjects.

These findings match earlier research showing that STEM is just starting to be used in Kazakhstani universities (Abdrakhmanova et al., 2025; Karaev, Bejsembaev & Mazbaev, 2022), emphasizing the need for systemic support, modular training, and the gradual inclusion of STEM methods in physics and other science didactics.

Summary of Findings

The STEM-integrated lesson “*Friction: Force of Friction*” enhanced student engagement, deepened scientific understanding, and promoted the acquisition of interdisciplinary teaching competencies. The use of the 5E-PBL approach provided structure and flexibility, while the

real-world case stimulated inquiry and relevance. The methodology demonstrates potential for broader application in physics teacher training and highlights areas for improvement, including mathematical support and instructional time management.

Future research should focus on long-term tracking of STEM competence development during teaching practice and explore how similar models can be adapted for other topics in the physics curriculum.

Conclusion

This study presented a methodology for integrating STEM-education technologies into the teaching of physics at pedagogical universities through a lesson designed around the topic “Friction: Force of Friction.” Using project-based learning and the 5E model, the approach helped future teachers develop scientific thinking, problem-solving skills, and the ability to apply knowledge in real-life situations. Students responded positively and showed improved engagement and understanding. Despite these successes, several challenges were identified, including time constraints, uneven student familiarity with STEM-based formats, and the need for more structured mathematical support. These insights suggest that the integration of STEM in physics teacher education requires systematic implementation, including curricular alignment, professional development for instructors, and access to appropriate resources. Overall, the method shows promise for wider use in teacher training and supports the development of modern, interdisciplinary physics education in Kazakhstan. Further research and wider application across topics and institutions will help refine and validate this approach, ultimately supporting the development of a modern, competency-based educational system aligned with global standards.

Gratitude and conflict of interest

The research received funding from the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant No AP19677375, 2023–2025). No conflict of interests.

Contribution of the authors

In writing the research article, all authors contributed equally. Each author played an identical role in the collection, analysis, and summarization of the data.

Kh.K. Abdrakhmanova wrote the sections: methods and materials, results and discussions, handled data revision, verification of accuracy, and approved the final version of the article for publication.

K.B. Kudaibergenova was responsible for searching for information, collecting and analyzing literature, conducting the experiment, gathering the experimental data, corresponding author.

References

Abdrakhmanova, K.K., et al. (2024) Deep analysis of integrated STEM in teaching for future Physics teachers using project-based learning. *Lecture Notes in Networks and Systems*. Shymkent/ Kazakhstan: Springer, pp. 147–159. Available at: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-97-6103-6> [Accessed 2 July 2025].

Abdrakhmanova, K.K., et al. (2025). Formation of STEM competencies of future teachers: Kazakhstani experience. *Open Education Studies*, 7(1), article 20240058. <https://doi.org/10.1515/edu-2024-0058>

Alger, K. T. (2015). The impact the 5E learning cycle model has on student achievement and engagement in a middle school science class (Doctoral dissertation, Montana State University). Available at: <https://scholarworks.montana.edu/server/api/core/bitstreams/a29701c6-63a4-4118-9d2d-dc08d08b9fab/content> [Accessed 10 July 2025].

Attard, C., Berger, N. and Mackenzie, E. (2021). The positive influence of inquiry-based learning teacher professional learning and industry partnerships on student engagement with STEM. *Frontiers in Education*, 6, article 693221. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.693221>

Beyerlein, S.J. and Crystal, S.J. (2016). The STEM project team as a student-developed learning environment: the urgent need for teamwork capability in the 21st century economy. In: *Handbook of Research on Student-Centered Strategies in Online Adult Learning Environments*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1689-7.ch004>

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. Colorado Springs, Co: BSCS, 5(88-98). Available at: <https://fremonths.org/ourpages/auto/2008/5/11/1210522036057/bscs5efullreport2006.pdf> [Accessed 15 July 2025].

Bybee, R.W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: NSTA Press.

Diep, N.T., Huynh, L.D.V., Vo, C. and Nguyen, N. (2023). A comparison of three STEM approaches to the teaching and learning of science topics: Students' knowledge and scientific creativity. *International Journal of Education and Practice*, 11, pp.266–278. <https://doi.org/10.18488/61.v11i2.3336>

Faif Pasani, C. and Amelia, R. (2023). Developing collaborative skills through STEM approach. In: *IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.113880>

Hasni, A., Bousadra, F., Belletête, V., Benabdallah, A., Nicole, M. C., & Dumais, N. (2016). Trends in research on project-based science and technology teaching and learning at K–12 levels: a systematic review. *Studies in Science education*, 52(2), 199-231. <https://doi.org/10.1080/03057267.2016.1226573>

Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review* 16, 235–266.

<https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3> Available at: http://idtoolbox.eseryel.com/uploads/9/0/7/5/9075695/problem-based_learning.pdf [Accessed 15 July 2025].

Holubova, R. (2008). Effective teaching methods: Project-based learning in physics. *US-China Education Review*, 12(5), pp.27–38. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504949.pdf> [Accessed 16 July 2025].

Juškaite, L. (2019, May). The impact of the virtual laboratory on the physics learning process. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 5, pp. 159-168). Available at: <file:///C:/Users/SF/Downloads/aabuze,+ju%C5%A1kaite.pdf> [Accessed 17 July 2025].

Krajcik, J. & Delen, I. (2017). Engaging learners in STEM education. *Estonian Journal of Education*, 5(1), pp.35–58. <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.1.02b>

Reinholz, D. L., White, I., & Andrews, T. (2021). Change theory in STEM higher education: A systematic review. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 37. Available at: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s40594-021-00291-2.pdf> [Accessed 25 July 2025].

Renard, L. (2023). What is project-based learning? 15 PBL ideas fit for your classroom. *BookWidgets*. Available at: <https://www.bookwidgets.com/blog/2017/06/what-is-project-based-learning-15-pbl-ideas-fit-for-your-classroom> [Accessed 28 July 2025].

Rifandi, R., & Rahmi, Y. L. (2019, October). STEM education to fulfil the 21st century demand: a literature review. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1317, No. 1, p. 012208). IOP Publishing. Available at: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1317/1/012208/pdf> [Accessed 28 July 2025].

Rodríguez, C. M. A., González-Reyes, R. A., Ballen, A. B., Merchán, M. A. M., & Barrera, E. A. L. (2024). Characterization of STEM teacher education programs for disciplinary integration: A systematic review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(3), em2408. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14280>

Rudenko, I. V., Kuzmina, J. A., Yashina, N. V., A Kuzmina, J., & V Yashina, N. (2018). Stem-Education as a Resource of Innovative Development of Modern School. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 46. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.73>

Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution* (Geneva: World Economic Forum). Available at: <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab/> [Accessed 30 July 2025].

Subramaniam, R. C., L'Fontaine, C., Bralin, A., Morphew, J., Rebello, C. M., & Rebello, S. (2024). Characterising STEM Ways of Thinking in Engineering Design (ED)-based tasks. Available at: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1096&context=enepubs> [Accessed 30 July 2025].

Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G., & Park, M. S. (2011). The Impact of Professional Development on Teachers Integrating Engineering into Science and Mathematics Classroom. In *2011 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 22.1469). Available at: [file:///C:/Users/SF/Downloads/the-impact-of-professional-development-on-teachers-integrating-engineering-into-science-and-mathematics-classroom%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/SF/Downloads/the-impact-of-professional-development-on-teachers-integrating-engineering-into-science-and-mathematics-classroom%20(2).pdf) [Accessed 30 July 2025].

Widya, A., et al. (2019). Project-based learning model in STEM to improve students' creativity: Study of physics learning in vocational high school. *Journal of Physics: Conference Series*, 1317, article 012208. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1317/1/012208>

Абдрахманова Х.К., Кудайбергенова Қ.Б. (2023). Мектеп мұғалімдерінің STEM- білім беру әдісімен жаратылыстану пәндерін оқытуға дайындығы. *ҚРҰҒА*, 405(5), pp.7–19. <https://doi.org/10.32014/2023.2518-1467.572>

Абдрахманова Х.К., Кудайбергенова Қ.Б. және Йамак Х. (2022). Болашақ физика мұғалімдерінің STEM-әдісімен білім беруге дайындығы, *Қарағанды университетінің Хабаршысы. Педагогика сериясы*, 108(4), 138-147 б. <https://doi.org/10.31489/2022Ped4/138-147>

Брагина Т. (2024). Практическое применение STEM-технологии на занятиях естественно-научного направления в высшей школе. *3i: intellect, idea, innovation-intellect, idea, innovation*, (4), 194-199. https://doi.org/10.52269/22266070_2024_4_194

Загадки для детей с ответами (2023). Available at: [Logiclike.https://logiclike.com/ru/zagadki](https://logiclike.com/ru/zagadki) [Accessed 30 July 2025].

Караев Ж.А., Бейсембаев Г.В., Мазбаев О.В. (2022). Дидактические вопросы развития системы образования на основе STEM-подхода. *Білім-Образование*, 100(1), pp.5–14. Available at: <https://bilim-uba.kz/index.php/science/issue/view/76/81> [Accessed 17 July 2025].

Мойсеенко Н.А., Темирова А.В., Матаев С.Ж. (2023). Профессиональное развитие педагога в условиях введения STEM-образования и предпосылки создания STEM-лаборатории. *Вестник гуманитарные и социально-экономические науки*, 19(3 (33)), 78. Available at: <https://back-lib.gstou.ru/articles/DlxtpsAINnSS5SF2ld33 TE DGcL40eDWFhs6KXSRx.pdf> [Accessed 17 July 2025].

Пахомов И. (2023). STEM- и STEAM-образования: от дошкольника до выпускника вуза. *Педсовет*. Available at: <https://pedsovet.org/article/stem-i-steam-obrazovanie-ot-doskolnika-do-vypusknika-vuza> [Accessed 25 July 2025].

Skysmart (2023). Сила трения. Available at: <https://skysmart.ru/articles/physics/sila-treniya> [Accessed 30 July 2025].

Х.К. Абдрахманова¹, Қ.Б. Кудайбергенова^{*2},

¹Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті,
Шымкент қ., Қазақстан

²Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе қ., Қазақстан

STEM-білім беру технологиясын физиканы оқыту саласында қолдану әдістемесі

Аңдатпа. Бұл мақалада Қазақстанның педагогикалық жоғары оқу орындарында физиканы оқыту үдерісінде STEM-білім беру технологиясын қолдану әдістемесі ұсынылады. Ұсынылған тәсіл 5Е үлгісін жобалық оқытумен (PBL) ұштастыра отырып, болашақ физика пәні мұғалімдерінің оқу үдерісіне белсенді қатысуын, пәнаралық ойлауын және кәсіби құзыреттіліктерін дамытуға бағытталған. Зерттеу аясында «Үйкеліс: үйкеліс күші» тақырыбы бойынша кейс-сабақ әзірленіп, физика мамандығының үшінші курс студенттерімен сынақтан өткізілді. Сабақ шынайы өмірлік жағдаяттарды, зерттеуге негізделген тәжірибелерді және бірлескен шағын жобаларды қамти отырып, ғылыми ойлау, сыни пайымдау және физикалық ұғымдарды практикалық қолдану дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Бақылау мәліметтері, студенттердің рефлексиялары және портфолиолық бағалау нәтижелері студенттердің оқу мотивациясының артқанын, тақырыпты тереңірек түсінгенін және STEM компоненттерінің тиімді біріктірілгенін көрсетті. Зерттеуде STEM-тәсілдің педагогикалық әлеуеті мен оны мұғалімнің даярлау үдерісіне енгізудегі қиындықтары, атап айтқанда, құрылымдалған қолдаудың және оқу бағдарламасына кіріктірудің қажеттілігі атап өтіледі. Бұл зерттеу STEM әдістемесі арқылы физиканы оқытуды жаңғыртудың тұжырымдамалық негізін қалыптастыруға және болашақ мұғалімдердің STEM құзыреттіліктерін жүйелі дамытуға үлес қосады.

Түйін сөздер: STEM-білім беру, жобаға негізделген оқыту, физиканы оқыту, 5Е оқыту моделі, мұғалімдерді даярлау

Х.К. Абдрахманова¹, К.Б. Кудайбергенова^{*2}

¹Южно-Казахстанский педагогический университет имени Озбекали Жанибеков,
г. Шымкент, Казахстан

²Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, г. Актобе, Казахстан

Методология применения технологии STEM-образования при изучении физики

Аннотация. В данной статье представлена методика применения технологии STEM-образования в процессе преподавания физики в педагогических университетах Казахстана. Предложенный подход объединяет модель обучения 5Е с проектно-ориентированным обучением (PBL) для повышения учебной мотивации студентов, развития междисциплинарного мышления и формирования профессиональных компетенций у будущих учителей физики. Был разработан и апробирован учебный кейс по теме «Трение. Сила трения» для студентов третьего курса физико-математических специальностей. Урок включает в себя реальные проблемные ситуации, исследовательские эксперименты и совместные мини-проекты, направленные на развитие навыков научного мышления, критического анализа и практического применения физических понятий. Анализ наблюдений, рефлексии и портфолио студентов свидетельствуют о повышении учебной мотивации, более глубоком усвоении содержания и успешной интеграции компонентов STEM. Исследование отражает не только высокий педагогический потенциал STEM-подхода в системе подготовки учителей, но и указывает на ряд затруднений при его внедрении, в частности, на необходимость более структурированной поддержки и интеграции

в учебные программы. Результаты исследования вносят вклад в концептуальное обоснование модернизации преподавания физики с использованием STEM-методологии и способствуют системному развитию STEM-компетенций у будущих учителей.

Ключевые слова: STEM-образование, проектно-ориентированное обучение, преподавание физики, модель обучения 5Е, подготовка учителей

References

Abdrakhmanova, K.K., et al. (2024) Deep analysis of integrated STEM in teaching for future Physics teachers using project-based learning. *Lecture Notes in Networks and Systems*. Shymkent/ Kazakhstan: Springer, pp. 147–159. Available at: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-97-6103-6> [Accessed 2 July 2025].

Abdrakhmanova, K.K., et al. (2025). Formation of STEM competencies of future teachers: Kazakhstani experience. *Open Education Studies*, 7(1), article 20240058. <https://doi.org/10.1515/edu-2024-0058>

Alger, K. T. (2015). The impact the 5E learning cycle model has on student achievement and engagement in a middle school science class (Doctoral dissertation, Montana State University). Available at: <https://scholarworks.montana.edu/server/api/core/bitstreams/a29701c6-63a4-4118-9d2d-dc08d08b9fab/content> [Accessed 10 July 2025].

Attard, C., Berger, N. and Mackenzie, E. (2021). The positive influence of inquiry-based learning teacher professional learning and industry partnerships on student engagement with STEM. *Frontiers in Education*, 6, article 693221. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.693221>

Beyerlein, S.J. and Crystal, S.J. (2016). The STEM project team as a student-developed learning environment: the urgent need for teamwork capability in the 21st century economy. In: *Handbook of Research on Student-Centered Strategies in Online Adult Learning Environments*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1689-7.ch004>

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. Colorado Springs, Co: BSCS, 5(88-98). Available at: <https://fremonths.org/ourpages/auto/2008/5/11/1210522036057/bscs5efullreport2006.pdf> [Accessed 15 July 2025].

Bybee, R.W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: NSTA Press.

Diep, N.T., Huynh, L.D.V., Vo, C. and Nguyen, N. (2023). A comparison of three STEM approaches to the teaching and learning of science topics: Students' knowledge and scientific creativity. *International Journal of Education and Practice*, 11, pp.266–278. <https://doi.org/10.18488/61.v11i2.3336>

Faif Pasani, C. and Amelia, R. (2023). Developing collaborative skills through STEM approach. In: *IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.113880>

Hasni, A., Bousadra, F., Belletête, V., Benabdallah, A., Nicole, M. C., & Dumais, N. (2016). Trends in research on project-based science and technology teaching and learning at K–12 levels: a systematic review. *Studies in Science education*, 52(2), 199-231. <https://doi.org/10.1080/03057267.2016.1226573>

Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review* 16, 235–266.

<https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3> Available at: http://idtoolbox.eseryel.com/uploads/9/0/7/5/9075695/problem-based_learning.pdf [Accessed 15 July 2025].

Holubova, R. (2008). Effective teaching methods: Project-based learning in physics. *US-China Education Review*, 12(5), pp.27–38. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504949.pdf> [Accessed 16 July 2025].

Juškaite, L. (2019, May). The impact of the virtual laboratory on the physics learning process. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 5, pp.

159-168). Available at: file:///C:/Users/SF/Downloads/aabuze,+Ju%C5%A1kaite.pdf [Accessed 17 July 2025].

Krajcik, J. & Delen, I. (2017). Engaging learners in STEM education. *Estonian Journal of Education*, 5(1), pp.35–58. <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.1.02b>

Reinholz, D. L., White, I., & Andrews, T. (2021). Change theory in STEM higher education: A systematic review. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 37. Available at: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s40594-021-00291-2.pdf> [Accessed 25 July 2025].

Renard, L. (2023). What is project-based learning? 15 PBL ideas fit for your classroom. BookWidgets. Available at: <https://www.bookwidgets.com/blog/2017/06/what-is-project-based-learning-15-pbl-ideas-fit-for-your-classroom> [Accessed 28 July 2025].

Rifandi, R., & Rahmi, Y. L. (2019, October). STEM education to fulfil the 21st century demand: a literature review. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1317, No. 1, p. 012208). IOP Publishing. Available at: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1317/1/012208/pdf> [Accessed 28 July 2025].

Rodríguez, C. M. A., González-Reyes, R. A., Ballen, A. B., Merchán, M. A. M., & Barrera, E. A. L. (2024). Characterization of STEM teacher education programs for disciplinary integration: A systematic review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(3), em2408. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14280>

Rudenko, I. V., Kuzmina, J. A., Yashina, N. V., A Kuzmina, J., & V Yashina, N. (2018). Stem-Education as a Resource of Innovative Development of Modern School. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 46. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.73>

Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution* (Geneva: World Economic Forum). Available at: <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab/> [Accessed 30 July 2025].

Subramaniam, R. C., L'Fontaine, C., Bralin, A., Morphew, J., Rebello, C. M., & Rebello, S. (2024). Characterising STEM Ways of Thinking in Engineering Design (ED)-based tasks. Available at: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1096&context=enepubs> [Accessed 30 July 2025].

Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G., & Park, M. S. (2011). The Impact of Professional Development on Teachers Integrating Engineering into Science and Mathematics Classroom. In *2011 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 22.1469). Available at: file:///C:/Users/SF/Downloads/the-impact-of-professional-development-on-teachers-integrating-engineering-into-science-and-mathematics-classroom%20(2).pdf [Accessed 30 July 2025].

Widya, A., et al. (2019). Project-based learning model in STEM to improve students' creativity: Study of physics learning in vocational high school. *Journal of Physics: Conference Series*, 1317, article 012208. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1317/1/012208>

Abdrakhmanova, K.K. and Kudaibergenova, K.B. (2023). Mektep mugalimderinin STEM-bilim beru adisimen zharatylystanu panderin okutuga dajyndygy [School Teachers' Readiness to Teach Natural Science Subjects Using the STEM Approach], *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 405(5), pp.7–19. <https://doi.org/10.32014/2023.2518-1467.572> (in Kazakh).

Abdrakhmanova, K.K., Kudaibergenova, K.B. and Yamak, H. (2022). Bolashak fizika mugalimderinin STEM-adisimen bilim beruge dajyndygy [Readiness of Future Physics Teachers to Teach Using the STEM Approach], *Bulletin of Karaganda University. Series «Pedagogy»*, 108(4), pp.138–147. <https://doi.org/10.31489/2022Ped4/138-147> (in Kazakh).

Bragina, T. (2024). Prakticheskoe primeneniye STEM-tehnologii na zanjatiyah estestvennonauchnogo

napravljenja v vysshej shkole [Practical Application of STEM Technology in Natural Science Classes in Higher Education], 3i: intellect, idea, innovation-intellect, idea, innovation, (4), 194-199. https://doi.org/10.52269/22266070_2024_4_194 (in Russian).

Zagadki dlya detej s otvetami [Riddles for Children with Answers]. (2023). Available at: Logiclike. <https://logiclike.com/ru/zagadki> [Accessed 30 July 2025] (in Russian).

Karaev, Zh.A., Bejsembaev, G.B. and Mazbaev, O.B. (2022). Didakticheskie voprosy razvitiya sistemy obrazovaniya na osnove STEM-podkhoda [Didactic Issues of Developing the Education System Based on the STEM Approach], Bilim-Education, 100(1), pp.5–14. Available at: <https://bilim-uba.kz/index.php/science/issue/view/76/81> [Accessed 17 July 2025]. (in Russian).

Moiseenko, N. A., Temirova, A. B., & Mataev, S. Je. (2023). Professional'noe razvitie pedagoga v usloviyah vvedeniya stem-obrazovaniya i predposylki sozdaniya STEM-laboratorii [Professional Development of a Teacher in the Context of Implementing STEM Education and Prerequisites for Creating a STEM Laboratory], Bulletin of GGNTU. Humanities and Socio-Economic Sciences, 19(3 (33)), 78. Available at: <https://back-lib.gstou.ru/articles/DlxtpsAINnSS5SF2ld33TE DGcL40eDWFhs6KXSRx.pdf> [Accessed 17 July 2025] (in Russian).

Pakhomov, Y. (2023). STEM- i STEAM-obrazovanie: ot doshkol'nika do vypusknika vuza [STEM and STEAM Education: From Preschooler to University Graduate], Pedsovet. Available at: <https://pedsovet.org/article/stem-i-steam-obrazovanie-ot-doskolnika-do-vypusknika-vuza> [Accessed 25 July 2025] (in Russian).

Skysmart (2023). Sila treniya [Friction force]. Available at: <https://skysmart.ru/articles/physics/sila-treniya> [Accessed 30 July 2025] (in Russian).

Information about the authors:

Abdrakhmanova Kh.K. – Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, Department of Physics, Zhanibekov University, Baitursynov Street 13, 160000, Shymkent, Kazakhstan

Kudaibergenova K.B. – corresponding author, assistant lecturer, Department of Physics, Zhubanov University, Aliya Moldagulova Avenue 34, 030000, Aktobe, Kazakhstan

Авторлар туралы мәліметтер:

Абдрахманова Х.К. – химия ғылымдарының кандидаты, физика кафедрасының доцент м.а., Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Байтұрсынов көшесі, 13, 160000, Шымкент, Қазақстан

Қудайбергенова Қ.Б. – хат-хабар авторы, физика кафедрасының ассистент лекторы, К.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, А.Молдағұлова даңғылы, 34, 030000, Ақтөбе, Қазақстан

Сведения об авторах:

Абдрахманова Х.К. – кандидат химических наук, и.о.доцента кафедры «Физика», Южно-Казахстанский педагогический университет имени Озбекали Жанибекова, ул. Байтұрсынова, 13, 160000, г.Шымкент, Казахстан

Қудайбергенова К.Б. – автор для корреспонденции, лектор-ассистент кафедры «Физика» Актыбинского регионального университета им. К. Жубанова, буль. А.Молдагулова, 34, 030000, г.Актөбе, Казахстан



IRSTI 14.35.01
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-74-92>

Theoretical and methodological aspects of developing a value-based approach to health among university students

B.A. Duketaev¹, Zh.S. Mukhambet^{2*}, Kh.N. Kassenov³, Ye.Zh. Shakenov⁴,
A.K. Kuatov⁵

^{1,2*,3,4}Academy of physical education and mass sports, Astana, Kazakhstan

⁵L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

(E-mail: ¹duketayev@mail.ru, ^{2*}zhas_ski@mail.ru, ³kh_kassenov@apems.edu.kz, ⁴e_shakenov@apems.edu.kz, ⁵kuatov_ak@enu.kz)

Abstract. The article addresses the theoretical and methodological aspects of fostering a value-based approach to health among university students. The research aims to identify effective strategies for motivating students to adopt a healthy lifestyle, taking into account internal and external factors affecting their well-being. A combination of theoretical methods was applied, including analysis, synthesis, comparison, induction and deduction, as well as a pilot survey among students of the Academy of Physical Education and Mass Sports (Astana, Kazakhstan).

The study contributes novelty by integrating educational, pedagogical and student level interventions into a three-level model and emphasizing the potential of digital technologies such as artificial intelligence and gamification – to enhance student engagement in health-promoting practices. The results highlight that students' health is strongly influenced by sleep quality, nutrition, physical activity and stress management, which directly affect academic achievement and personal development. Empirical findings confirm low awareness of preventive health behaviors and significant challenges during the COVID-19 pandemic and online learning. The proposed model suggests concrete approaches, including checklists, health guides, interactive training and AI-based personalized recommendations. This research offers practical implications for university administrators and faculty, providing tools for integrating health literacy into educational environments, and supporting sustainable student well-being and human capital development.

Keywords: healthy lifestyle, higher education, healthy literacy, motivation, digital technologies, gamification, artificial intelligence.

Introduction

Health is an important aspect of effective personal growth, facilitating productive participation in intellectual, physical, and creative undertakings. Moreover, students tend to redirect their priorities to academic success, at times making health issues secondary considerations.

Received: 21.07.2025; Revised: 15.05.2025; Accepted: 29.09.2025; Available online: 30.09.2025

Therefore, fostering a value-based attitude toward personal health and motivating students to adopt a healthy lifestyle are among the essential educational tasks that should be addressed within the academic environment.

Despite the high awareness of the principles of a healthy lifestyle, modern students demonstrate low motivation to comply with them. Causes include academic stressors, lack of structured university support, digital overload and socioeconomic constraints (Zhang et al., 2024). International and domestic studies confirm the relevance of the formation of a value approach to health among students. Foreign studies show that comprehensive interventions involving educational strategies, psychological support and the creation of supportive environments contribute to youth well being and healthy lifestyles (Gipson et al., 2024; Liu et al., 2024). For example, Liu et al. (2024) showed that student interest in sports and psychological resilience play a key role in reducing academic stress, and Zhang et al. (2024) identified an association of academic self-efficacy and stress with problematic AI use, highlighting the impact of the digital environment on student motivation and health. Similar trends were identified in studies by Pontes et al. (2024) и Jagiello et al. (2024), highlighting the role of social support, self-management skills, and psychological adjustment in managing academic stress and anxiety. At the same time, domestic studies record a low level of student awareness of the principles of a healthy lifestyle, a moderate level of physical activity and growing academic stress (Issabekova & Aringazina, 2021; Abdrakova et al., 2023; Suleimenova, 2021).

Khoroshev et al. (2020) emphasized that the development of a healthy lifestyle (HLS) among university students is closely linked to educational factors, underscoring the responsibility of modern society to nurture health-conscious and resilient professionals. This objective, according to the authors, can be effectively supported by educational institutions through active engagement of both leadership and faculty. The study further identified students as one of the most vulnerable population groups, whose health is influenced by a combination of external and internal factors - including the structure and demands of the academic environment, urban living conditions, and emotional well-being. Moreover, the findings revealed that many students lack basic awareness of HLS principles and fail to understand the long-term impact of their lifestyle choices on personal health.

In their study on the role of physical education in fostering a healthy-oriented behaviors among students, Kosyreva et al. (2020) similarly identified a range of negative influences on student health, including harmful habits, inadequate nutrition, and irregular daily routines. The authors observed a concerning trend: a steady decline in the overall health of young people in recent years. They argued that targeted reforms within the educational system - particularly in the structure and delivery of physical education as a core component of university curricula - are essential not only for strengthening students' physical well-being but also for supporting their academic achievement.

Abdrakova et al. (2023) explored the psychological and pedagogical aspects of HLS development among university students, observing that modern students are significantly influenced by negative factors that affect not only their health but also their academic, professional, and creative development. According to Abdrakova and colleagues, addressing student health concerns is primarily an educational issue that can be effectively managed through institutional support, physical education, HLS promotion, and health-related training programs.

Mukhambet and Avsiyevich (2020) described methods for motivating students to engage in independent physical activity, concluding that the most effective approaches to fostering students' commitment to a healthy lifestyle (HLS) include faculty serving as role models, promoting the benefits of a healthy lifestyle and regular exercise, and creating supportive environments that encourage HLS adoption.

Issabekova and Aringazina (2021) examined the state of health literacy among university students in Kazakhstan, concluding that overall health literacy levels remain at a moderate level. The authors attributed these deficiencies to insufficient educational outreach, the prevalence of unhealthy behavioral patterns, and unfavorable socio-economic conditions. Complementing these findings, Suleimenova's (2021) study at the Medical University of Karaganda revealed that a substantial proportion of students fail to participate in preventive medical checkups, with 41% reporting insufficient physical activity levels required for maintaining health. These results highlight the urgent need to foster a value-based orientation toward health among students and to actively promote the adoption of healthy lifestyle practices. The study further emphasized the role of social institutions in shaping students' motivation for disease prevention and HLS adherence, identifying universities as key platforms for influencing youth behavior and stressing the importance of expanding health-related outreach initiatives in academic settings.

Thus, educational institutions play a key role in promoting a value-based approach to student health. The reviewed studies reveal low levels of health literacy and awareness of healthy lifestyle (HLS) principles among students, largely due to insufficient health education. Notably, the health status of the student population is showing a downward trend, with many students lacking a value-based commitment to their own health. However, existing studies fail to provide specific recommendations to address this issue and to foster health-conscious attitudes among students. This underscores the need for deeper analysis and the development of methodological guidelines aimed at improving students' orientation toward health.

At the same time, most existing studies are largely descriptive: they mainly present statistical data or highlight negative trends, but rarely propose a comprehensive framework integrating pedagogical, institutional, and technological solutions. Furthermore, there is a notable lack of comparative analyses across different approaches, which limits the identification of gaps in health promotion practices. This study addresses these shortcomings by combining theoretical analysis with empirical evidence, drawing on both a pilot survey and case studies, and by offering a three-level model that systematically integrates educational, pedagogical, and student-centered strategies. The inclusion of digital technologies, particularly artificial intelligence and gamification, further enhances the distinctiveness of this research, providing an innovative perspective on motivating students to adopt a sustainable healthy lifestyle.

The objective of this study is to substantiate the theoretical and methodological foundations for a value-based approach to student health. To achieve this, the paper proposes a three-level model - institutional, pedagogical, and student-centered- that motivates young people to adopt healthy lifestyle practices. Unlike prior works that mainly describe health challenges without offering systemic solutions, this research combines theoretical analysis with empirical evidence and addresses existing gaps by integrating pedagogical, institutional, and technological strategies. A distinctive feature of the model is the use of innovative tools such as artificial intelligence and gamification, which are embedded within each level to enhance student engagement and motivation. The study not only explains the causes of declining student health but also provides

actionable recommendations for higher education institutions in Kazakhstan, with potential applicability in other educational contexts facing similar challenges, to improve student well-being and long-term academic success.

Methods

This study employed a mixed methodological approach that combined empirical data collection, case-based analysis, and review of the literature.

To strengthen the empirical base, a pilot survey was conducted among 124 students of the Academy of Physical Education and Mass Sports (APEMS, Astana). The questionnaire included items related to the frequency of physical activity, quality of sleep, dietary habits, preventive medical practices, and students' self-assessment of how their health affects academic performance. The survey instrument was adapted from well-validated instruments previously used in higher education health studies (e.g., ISSP Health Module; WHO Health Behaviour in School-aged Children questionnaire) and underwent expert review by three faculty members to ensure content validity.

Descriptive statistics were applied to quantify trends in students' health behaviors and their perceived academic implications.

In addition, a case-study analysis was carried out to examine institutional health-promotion practices. Particular attention was paid to initiatives implemented in Kazakhstani universities, such as the "Healthy University" program at Karaganda Medical University, which combined awareness campaigns, regular medical check-ups, and student fitness programs. These cases were analyzed to assess the effectiveness of institutional-level interventions and their potential applicability in other higher education settings.

Furthermore, a literature review was conducted to compare international and domestic evidence on health literacy, academic stress, and healthy lifestyle promotion among students. Sources were retrieved from Scopus and Web of Science databases, covering publications from 2020-2024, and included peer-reviewed empirical studies and systematic reviews. This review enabled a comparative perspective and provided a broader context for interpreting the empirical findings from Kazakhstan.

Results and Discussion

The role of a value-based approach to health in the lives of university students

Student studies are an important stage in which the foundations of professional and personal development are laid. Academic performance, practical experience and the development of competencies allow the student to become competitive in the labor market. Additionally, students who receive a high-quality education are likely to advance more easily in their careers and achieve higher salaries (Ong et al., 2021). However, for successful professional growth, students need more than just knowledge, skills, and personal qualities; they must also maintain good health and a commitment to a healthy lifestyle (HLS). These factors significantly impact productivity and the results they can achieve in the workplace.

A healthy lifestyle and a value-based approach to personal health go beyond merely maintaining good physical fitness (Dubuc et al., 2019). HLS is now also seen as a factor that positively affects

students' cognitive abilities (such as memory, attention, perception, imagination, speech, and thinking), which in turn supports academic success (Hammoudi et al., 2023). Moreover, positive academic outcomes are often linked to students' emotional well-being, self-confidence, and self-belief – attributes fostered through a genuine commitment to personal health.

Conversely, an unhealthy lifestyle, harmful habits, and emotional stress can detrimentally affect students' cognitive function, physical health, and psychological wellbeing, ultimately impacting their academic performance and learning outcomes. In the future, these same issues may impair professional performance and productivity, underscoring the need for students to develop a value-based commitment to health while still in university.

Thus, the educational institution serves as a crucial environment for instilling a value-based attitude toward physical and mental health in students (Vaillant, 2012). Universities can set a positive example by promoting and reinforcing the value of HLS and personal health. A supportive educational environment can positively influence students' psychological and emotional well-being, providing a foundation for nurturing a positive attitude toward HLS. This, in turn, encourages students to care for their health and pay attention to factors that affect it.

While existing literature highlights the general importance of health for academic success, there is a lack of systematic approaches that connect value-based health education with modern pedagogical innovations. Most prior studies describe health promotion as a supplementary activity, whereas this research positions it as central educational objective. Furthermore, the proposed three-level model emphasizes the interaction between institutional policies, pedagogical practices and student self-regulation, offering a holistic perspective rarely addressed in earlier works. The incorporation of digital technologies, such as AI-driven personalization and gamified engagement strategies adds an innovative dimension that distinguishes this study from previous descriptive analyses.

Factors Influencing Student Health

When beginning university studies, students tend to show little concern for their health. This may be explained by the various changes in their lives: a new social life, changed daily habits, greater academic pressure, and other responsibilities. Many also relocate to new cities, and this brings with it extra causes of stress – being away from family and familiar environment, learning to live with strangers in dorms, and conforming to new regulations. Students might also face changes in their system of values. Following the hard work of gaining university admission, issues of academic achievement, exam passes, and the threat of expulsion tend to prevail, usually leading the student to place too much importance on their studies at the expense of other aspects, sometimes even sleep, nutrition, and exercise-keys to health.

The pilot study conducted at APEMS provided quantitative confirmation of health-related challenges among students. Only 38% of respondents reported engaging in regular physical activity (at least three times per week), while 62% admitted to exercising occasionally or not at all. Dietary patterns also raised concerns: 45% of students indicated that their nutrition was unbalanced, with frequent reliance on fast food and irregular meal schedules. Sleep quality emerged as a critical issue, with 57% of participants suffering from chronic sleep deprivation (less than 6 hours of sleep per night) (Figure 1).

More than 60% of students acknowledged that poor health and lifestyle practices negatively affected their academic performance, concentration, and motivation. However, only 24% reported using any form of preventive or self-monitoring practices (such as regular medical

check-ups or health-tracking applications). This discrepancy between awareness and behavior highlights a gap in students' ability to translate knowledge of healthy lifestyle principles into consistent practice.

These findings not only substantiate the necessity of targeted health-promotion strategies but also provide a basis for the proposed three-level model. In particular, the high prevalence of sleep problems and poor nutrition aligns with global reports on student health decline during and after the COVID-19 pandemic, while the extremely low rate of preventive practices underscores the importance of institutional support and digital tools for behavior monitoring.

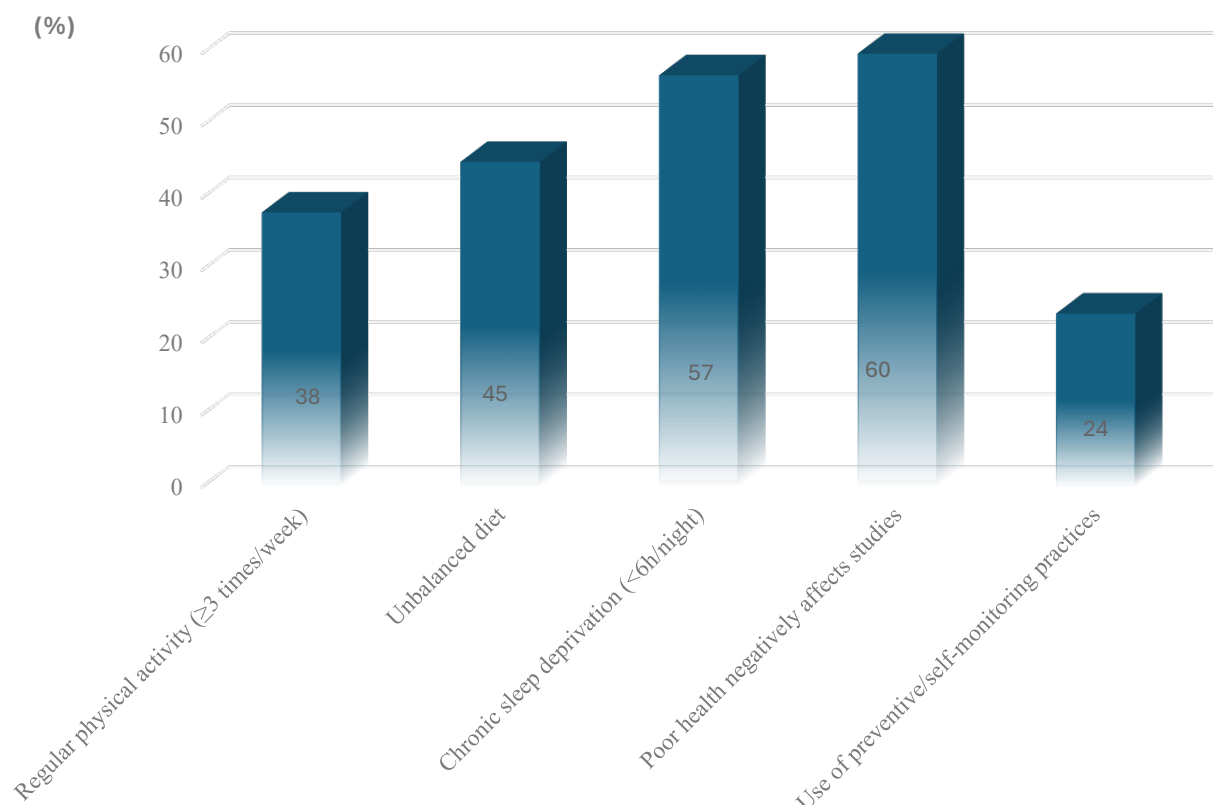


Figure 1. Distribution of health-related behaviors among students (pilot survey, APEMS, n=124)

Sleeping habits are a critical factor in maintaining the stability of the nervous system, which directly affects students' emotional balance, work capacity, and particularly their learning ability (Mariano et al., 2023). Poor sleep routines undermine concentration, memory, and retention of information, reducing academic performance. These findings are consistent with our pilot survey, where 57% of students reported chronic sleep deprivation (<6 hours per night). While international studies emphasize irregular sleeping routines due to the need to balance social and academic responsibilities (Mariano et al., 2023), our data further highlight the role of digital overload during online learning periods, which students identified as a major disruptor of healthy sleep patterns.

Nutrition also plays a central role in student health. Correct dietary balance ensures adequate energy and cognitive functioning, yet students often replace nutritious meals with fast foods and

snacks (Wimitzer et al., 2023). Our survey confirmed this trend: 45% of respondents reported following unbalanced diets. In line with global findings, Kazakhstani students demonstrated a preference for easily available, inexpensive meals, which reflects both lifestyle choices and socio-economic constraints. This supports evidence from Zaheer et al. (2023), who found low-income students to be particularly vulnerable to unhealthy nutrition.

Physical activity emerged as another key determinant. International studies report gender and year-of-study differences, with female students showing higher fitness engagement (Nola et al., 2010). In our case, only 38% of respondents engaged in regular physical activity, which is lower than in many Western samples. This suggests that institutional and infrastructural barriers may play a stronger role in Kazakhstan, reinforcing the need for university-level interventions.

Finally, social and psychological determinants further compound these challenges. International studies confirm that academic stress, adaptation to a new environment, and lack of social support amplify unhealthy routines (Lopez-Fernandez et al., 2021; Solberg et al., 2023). Our findings align with these results, as more than 60% of students reported that poor health directly affects their academic performance. At the same time, only 24% reported engaging in preventive practices, which indicates an especially sharp awareness–behavior gap in the Kazakhstani context. While national programs such as Salamatty Kazakhstan (Ministry of Health of the Republic of Kazakhstan, 2021) provide a preventive framework, their integration into university settings remains fragmented, thereby justifying the need for institutionally embedded models such as the one proposed in this study.

The analyzed factors suggest that balanced nutrition, sufficient sleep, and stable mental health positively influence students' well-being, which subsequently affects academic performance, goal achievement, and interpersonal communication. Findings from the pilot survey at APEMS are consistent with international data: 57% of students reported chronic sleep deprivation and 45% unbalanced diets, which aligns with similar trends identified by Llorent-Bedmar et al. (2022), who emphasized that lifestyle improvements often occur only in later years of study as students adapt to academic demands.

At the same time, the pilot data revealed that more than 60% of respondents believed poor health negatively influenced their academic performance, yet only 24% used preventive practices. This gap between awareness and actual behavior reflects the broader issues described in global literature on health literacy deficits (Gipson et al., 2024) but provides additional evidence from the Kazakhstani context.

External factors such as the COVID-19 pandemic and the transition to online learning further exacerbated these problems. Our findings on poor sleep and concentration difficulties resonate with results from the United Arab Emirates (Suleymanova et al., 2023), where students in online settings reported increased irritability, lower self-confidence, and higher distraction levels compared to in-person peers. While global research stresses the overall higher stress of face-to-face learning, our data highlight that online education may be more detrimental to students' daily health practices, particularly in terms of sleep quality and consistent nutrition. (Table 1).

Thus, the comparative analysis shows both overlap with existing literature and new accents: the significant role of digital overload, the gap between awareness and practice, and the differences in health-related behaviors across online and offline educational environments. These insights confirm the necessity of institutional measures and targeted interventions to foster sustainable student well-being.

Table 1. Comparative Health Characteristics of Students in Online vs. In- Person Learning Environments

	Online learning	In-Person learning
Irritability	Students report higher levels of irritability due to constant toggling of microphones and cameras.	Students report lower levels of irritability.
Attention Concentration	Students experience attention issues due to distractions from social media, games, and surrounding activities.	Students report fewer distractions during classroom-based learning.
Fear of Missing Deadlines	56% of students feel they can meet deadlines without stress.	63% of students feel they can meet deadlines without stress.
Stress	52% of students find online learning stressful.	73% of students find in- person learning stressful.
Self-confidence	Students report lower self- confidence during exams, online projects, and class participation	Students report higher self- confidence in exams, project submissions, and classes.

Methods and Approaches for Motivating Students Toward a Healthy Lifestyle and Valuing Health

Developing a positive attitude toward health among students is a multi-stage process. For effective motivation toward a healthy lifestyle, this process must be comprehensive and implemented across various levels: at the state level, at the leadership level of higher education institutions, at the level of the teaching staff, and finally, among students themselves.

The process of instilling a value-based attitude toward health among students involves three main stages (Merced Len et al., 2022) (Figure 2).



Figure 2. Stages of Developing a Value-Based Attitude Toward Health Among Students

Efforts to cultivate a value-based attitude toward health among university students should begin at the national level through the development of a comprehensive strategy. This strategy should not only outline effective methods and pedagogical approaches for fostering health-conscious values but also provide detailed implementation guidelines, including step-by-step stages, anticipated challenges, and recommended solutions. The formulation of such a strategy must involve collaboration between educators and healthcare professionals, ensuring both pedagogical and clinical relevance. Upon completion, official directives should be disseminated to educational institutions to facilitate consistent and coordinated implementation.

The second stage involves targeted work with teaching staff, guided by the directives received. Faculty members should undergo preparatory and awarenessbuilding activities to

equip them for meaningful engagement with students on issues related to health and healthy lifestyle practices. It is essential that educators recognize their dual role - not only as conveyors of information but also as mentors who support students in adopting and sustaining health-promoting behaviors. The success of value - based health education largely depends on the awareness, commitment, and involvement of academic staff.

The third stage focuses on direct engagement with students. This can be achieved through comprehensive awareness campaigns, interactive training sessions, and the integration of modern tools—such as artificial intelligence technologies, social media platforms, and gamification techniques. Among the most effective approaches for nurturing health values is sustained awareness-raising across all levels of the educational environment, including institutional leadership, faculty, and students themselves.

Awareness campaigns may take the form of printed materials such as brochures and posters, as well as digital formats like checklists and user-friendly guides. For example, checklists offer a structured framework of actionable steps, supporting students in systematically adopting healthy habits and ensuring that critical components of healthy living are not overlooked (Table 2).

Table 2. Example Checklist Template for Motivating Students to a Healthy Lifestyle

№	Action	Mark of completion
1.	Get an annual preventive medical check-up	
2.	Make morning exercise a mandatory daily activity	
3.	Buy a water bottle to assist in recalling to drink the daily suggested quantity of water	
4.	Make a list of your favorite foods and prepare healthy recipes with them.	
5.	Adjust sleep pattern: sleep no later than 10:00 PM, wake up no later than 7:00 AM	
6.	Attend a training course in healthy lifestyle practices	
7.	discard negative habits	
8.	Create new, healthy habits that are fun, like running to the tune of favorite music or walking in the park with a pet	
9.	Reduce the influence of negative factors on emotional health	
10.	Share this list with friends and contacts to identify like-minded partners	

A checklist can be made appealing in order to draw attention and increase motivation to complete its tasks. A guide is a publication on a particular theme that describes the main ideas and terms in detail in order to give a comprehensive understanding. In order to motivate students towards healthy lifestyles, it would be suitable to develop guides to nutrition, physical activities, and methods of substitution of negative habits with positive ones. Guides can assist students in understanding the value of a healthy lifestyle, organize a balanced diet, determine nice and comfortable physical activities, drop harmful habits, and form new and more constructive routines.

Educational activities can also be conducted in the form of discussions, theme sessions, and integrated learning. For example, aspects of a healthy lifestyle can be included in university

curricula - e.g., studying health-related vocabulary in foreign language classes or creating health and wellness programs in computer programming classes.

One other useful way of introducing a positive attitude towards health among students is through training sessions. Such sessions can cover major issues that might be of concern to students, such as designing a balanced diet and introducing new healthy habits. Through the use of theoretical knowledge combined with practical tasks and group work, these sessions promote a positive environment and allow students to receive first-hand experience. Since teachers might lack specialized knowledge in health issues, it is useful to invite health specialists to conduct these sessions to provide students with accurate, high-quality information.

Another valuable approach would be fostering an exchange of experiences between educational institutions, including student and faculty exchanges, to broaden perspectives and enrich educational efforts around health, benefiting both students and educators who can serve as role models.

According to researchers, in addition to traditional methods for motivating students toward healthy lifestyles, modern technologies and methods should also be incorporated (Merced Len et al., 2022). Social media, artificial intelligence, and gamification can be especially useful.

Social media, for instance, can facilitate both health education and communitybuilding among like-minded students. For educational purposes, institutions could post health-promoting content on their official social media pages, sharing insights on the importance of healthy lifestyles, encouraging students to participate in polls, share opinions, and join discussions.

A dedicated account focused on nutrition, sports, and wellness could also be created, featuring announcements for university or citywide health-related events. This setup allows students to gain support not only from the academic staff but also from peers, which can positively influence their attitudes toward health and motivate them to adopt healthier habits.

The potential of artificial intelligence lies in its ability to provide personalized health support. AI-based applications can recommend individualized exercise routines, track stress levels and design adaptive schedules. Several recent studies (Zhou et al., 2022; Kim et al., 2023) confirm that AI-powered platforms significantly increase adherence to healthy lifestyle practices in university populations. This research integrates such approaches into the proposed model, highlighting their relevance for Kazakhstani higher education.

Gamification also offers exciting potential for encouraging healthy habits among students. Incorporating elements like competitions, such as who can do the most pushups by the end of the year or quit all bad habits by the semester's end, can be motivating. Dedicated apps could enhance this experience, for example, apps that reward users with bonuses or gifts for a certain number of steps, or that allow users to grow virtual plants by tracking their water intake.

Empirical evidence demonstrates the effectiveness of gamified strategies. For instance, Pérez-López et al (2017) reported that students involved in gamification-based programs showed a 25% higher rate of healthy habit adoption compared to control groups. More recent research (Chan et al., 2021) highlights the importance of integrating game mechanics with social interaction showing that peer-based gamification significantly enhances motivation. Including such findings strengthens the argument for gamification as a key pedagogical tool in student health promotion.

Finally, creating a specialized app where students complete tasks to build their foundation for a healthy lifestyle would also be an engaging addition. In promoting a health-conscious mindset among students, several key considerations are essential (Len M., 2022):

1. Well-structured process, either by training or technology, activities must be built to stimulate students» desire to work on themselves and gain new knowledge.

2. Ongoing support. Ongoing support should be offered at all levels of engagement.

3. Accessible language and subject matter, particularly for non-medical students, it is necessary to use simple language and select applicable topics according to each group.

4. Individual approach. Health values are most effectively developed using an individualized approach, with each student's personal preferences for physical activity, diet, and lifestyle.

5. Motivational framing. Explain clearly the prospects of a healthy person, including success in studies, career development, serving the country and family, and the contribution of a healthy life to family life and child-rearing, and how it can be a boon for future generations.

Other Factors Influencing Students' Health.

This research identifies major determinants that affect students» health, such as sleeping habits, diet, and exercise.

Muniz and Garrido discussed how the health habits of young adults change after they start higher education, describing how new responsibility and study demands affect every part of students» health, so they have to adjust and adapt. This agrees with the findings of the current study, which indicate that students tend to have less sleep, eat less healthy, and have changing emotional states related to study success and relationships with peers and professors (Muniz et. al., 2021).

These adjustments can detrimentally influence students' academic achievement and interfere with their capacity to attain personal aspirations, indicating the significance of promoting a health-oriented mentality for students.

Chiang and Arendt also looked at the impact of sleep on academic performance and found that students tend to place other areas of life above sleep, which they view as less immediately relevant. They found in their study that students who slept fewer than six hours a night tended to have poorer academic outcomes than students who slept seven or more hours.

Additionally, the quality of sleep impacts emotional well-being and academic success, with students who experience interruptions due to noise, poor room ventilation, or other factors showing higher irritability and lower academic performance (Chiang et. al., 2017).

Zaheer et al. investigated the role of lifestyle, specifically dietary habits, on student health. Their findings indicate that university life shifts students» perspectives on daily routines and eating habits. The study noted a pronounced decline in nutritional quality, especially among dormitory residents. Researchers attribute this trend to the high cost of healthy foods and the relative affordability of fast food and unhealthy snacks.

Another issue identified by this study is a lack of knowledge about planning a nutritious diet within a limited budget and time constraints. This gap emphasizes the need for educational initiatives and workshops to help students learn how to plan their schedules and improve their diets (Zaheer et al., 2023).

Online learning, a change prompted by the COVID-19 pandemic, emerged as a significant factor impacting student health. Aghaei et al. found that the shift to online education increased stress and anxiety among students, who had to adapt to new learning environments, adjust their biological rhythms, and alter their lifestyles. However, some students reported reduced stress levels due to lessened worries about infection, for themselves and their families (Aghaei Sabet et al., 2022). The study also highlighted online learning's downsides, such as procrastination and "learned helplessness." Procrastination refers to students' tendency to delay important tasks in

favor of less meaningful activities, while learned helplessness is described as a state in which individuals feel incapable of controlling their circumstances or achieving positive outcomes. These conditions can harm students' health, leading to stress, frustration, and even depression as they struggle to see the results of their efforts and engage meaningfully in the educational process.

MacIntyre and his colleagues similarly examined the link between online learning, stress, and well-being, finding that students' motivation and self-confidence decreased, while stress and negative emotions rose during and after the pandemic. Returning to in-person classes can also be stressful, requiring students to readjust to a traditional learning environment, further underscoring the psychological toll of online education (MacIntyre et al., 2020).

Alaraj et al. further identified excessive screen time as another downside of online learning. The researchers point out that although digital devices are indispensable for online learning, they can also divert students' attention away from the educational content. Extended use of such gadgets may have adverse effects on physical health, especially in terms of vision and the musculoskeletal system (Alaraj et al., 2018).

The Role of Educational Institutions in Shaping Health-Oriented Values Among Students

The research highlights two key social institutions that influence students' lives: the family and the educational environment. During the university years, educational institutions and academic staff frequently act as significant authority figures and role models for young people. A crucial component of educational efforts involves communicating the value of health, providing guidance in embracing healthy lifestyle habits, supporting students in addressing related concerns, and demonstrating these values through personal example.

At the same time, research by Solberg et al. on student mental well-being emphasizes that in order for educators to successfully engage with all students and promote a health-conscious outlook, they must receive targeted training. Many teachers are insufficiently trained in health-related issues, which is confirmed by the results of this study and indicates the need for their professional development (Solberg et al., 2023).

The importance of cooperation with medical specialists and the exchange of effective practices between educational institutions to enhance the quality of health-saving education is also emphasized.

Methods and approaches to the formation of health-oriented values among students

Promoting healthy behavior is a key factor in forming an informed attitude towards students' health. Bhuiyan et al. (2017) emphasize the importance of recognizing and supporting students' aspirations for a healthy lifestyle, which is consistent with the findings of this study. Research by Masol and Linnik focuses on the role of motivation in the formation of sustainable healthy habits (Masol et al., 2023). An important step is for students to realize the connection between healthy lifestyle and their future well-being, career and family, which forms internal motivation and resistance to stress.

El-Sayed (2023) indicates that access to reliable information on health and prevention contributes to changing public attitudes towards health issues and increasing interest in early diagnosis. He also highlights the low awareness of rare and chronic diseases. Raising awareness promotes a more responsible attitude towards one's own health and the formation of sustainable behavioral attitudes. The effectiveness of education, in his opinion, directly depends on the adaptation of educational formats to the characteristics of the target audience.

Recognizing this lack of modern technological tools in HLS education, our research noted the potential of social media and gamification in motivating students. Al-Khudari and co-

authors examined the use of social media in disseminating health information among students, concluding that its widespread use among young people makes it an effective educational tool (Al Khudari et al., 2023). However, motivation remains crucial in the success of social media-based health initiatives. The stronger the student's intrinsic motivation to adopt a healthy lifestyle, the more likely they are to absorb and apply the health information encountered online.

Perez-Lopez et al. promoted gamification as a tool for motivation, considering students' active use of social media, mobile applications, and games. Their study presented a medieval-themed role-playing game in which players strive to become "Health Warriors" through the completion of health-related challenges, quizzes, and minigames (Perez-Lopez et al., 2017). To progress through the game, students scanned QR codes from health-related destinations, including hospitals, schools of health, and sports complexes. Students had to perform particular activities to obtain specific codes, and success in the game was dependent on acquiring health knowledge and forming healthy habits. Authors' results showed that students who were exposed to this gamified intervention acquired a greater knowledge of HLS principles and more successfully achieved positive changes in their lifestyle compared to students who were not involved in the game.

Main Characteristics of Forming a Positive Attitude Toward Health in University Students

The results of this research suggest that students at the university level are experiencing a period of critical personal development, marked by changes in value orientations. Researchers explain these changes by the onset of novel responsibilities, changing expectations, and changes in living conditions. During this period of transition, attitudes of students towards health and health-related behaviors such as sleep hygiene, nutrition, and physical activity are especially prone to transformation. Among the numerous factors affecting student well-being, online learning has been found to be particularly influential. Researchers point out that the online learning environment can generate a significant amount of stress and adversely impact students' overall health.

In order to successfully develop a health-aware mindset in students, a synthesis of approaches is suggested, encompassing educational outreach, training sessions, social media communication, artificial intelligence tools, gamification, and exchange of peer experience. All these methods are well substantiated in the literature. Educational outreach is revealed to make students more aware of certain health issues and promote preventive behaviors, for example, leading healthier lifestyles and going for regular medical checkups.

However, experts caution that social media, while powerful, must be leveraged strategically ideally in conjunction with motivational incentives due to the overwhelming volume of competing content in digital spaces. Gamification, recognized for its accessibility and engaging format, has also demonstrated strong potential in shaping positive health-related attitudes and behaviors among university students.

A crucial factor in encouraging students' commitment to a healthy lifestyle is motivation. Researchers suggest that educators can foster this motivation by explaining the positive effects of a healthy lifestyle on academic performance, career success, and family life, as well as by setting a personal example through the methods outlined.

Thus, the methods reviewed in this study are seen as effective for developing a health-conscious mindset among university students.

Conclusion

This study substantiated the theoretical and methodological foundations for developing a value-based approach to student health in higher education. It was established that student well-being is shaped by a combination of individual factors (daily routine, nutrition, sleep hygiene, level of physical activity) and external conditions (education environment, socio-economic status, digital load, and the consequences of the COVID-19 pandemic).

A key contribution of the research is the development of a three-level model for fostering a value-based approach to health, which includes institutional, pedagogical, and student levels. Unlike most existing studies that are predominantly descriptive and focus on isolated dimensions – such as physical education reforms, psychological support, or institutional awareness campaigns – this model integrates these elements into a single framework. Its distinctiveness lies in combining classical pedagogical strategies with innovative tools, particularly digital technologies, artificial intelligence, and gamification, thereby addressing both structural and motivational aspects of student health.

This comprehensive approach not only ensures practical applicability but also highlights the potential of higher education institutions in Kazakhstan to cultivate sustainable health-oriented values among students. The practical significance of the study lies in its applicability for designing targeted programs, preventive initiatives, and digital services aimed at strengthening student health. At the same time, further empirical validation through large-scale surveys and experimental studies is required to confirm the effectiveness and scalability of the proposed model, thereby increasing its applied value within the higher education system.

Authors' contribution:

B.A. Duketayev – main contribution: conceptualization of the research, methodology development, data collection and analysis, writing the initial draft and article;

Zh.S. Mukhambet – engaged in data collection and processing, participated in editing the final version of the article and preparation of materials for publication;

Kh.N. Kassenov – developed the methodology of the research and was responsible for writing the Methods section;

Ye.Zh. Shakenov – consulted the whole process of writing, helped with interpretation of data and writing the Discussion;

A.K. Kuatov – contributed to the theoretical framework and literature review, assisted in interpreting the results, and supported the preparation of visual materials (figures, tables) for the article.

References:

Abdrakova, A. B., Minarbekov, D. I. and Alibekuly, A. (2023). Psychological and pedagogical aspects of the problems of forming a healthy lifestyle. Actual issues of the development of modern education: Proceedings of the international scientific and practical conference "Sultangazin reading-2023", pp. 280-283. Available at: https://ksu.edu.kz/images/page/ksu/nauka-i-innovacii/sultang_cht_2023.pdf (Accessed: 12 May 2025).

- Aghaei Sabet, S.S., Moradi, F. and Soufi, S. (2022). Prediction of student satisfaction with virtual education based on health-oriented lifestyle behaviors. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(2), pp. 43-57. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i2.13079>
- Al Khudari, M.N., Mohsen, K., Almanaseer, A. and Abu-Rahme, M. O. (2023). University students' use of social networking sites to spread health awareness. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 11(4), pp. 981-998. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3492>
- Alaraj, M., Kayal, H. and Banoqitah, E. (2018). An analysis into university students' bad lifestyle habits and their effect on academic achievement. *Journal of Advances in Social Science and Humanities*, 4(12), pp. 430-441. Available at: <https://ru.scribd.com/document/803353638> (Accessed: 25 June 2025).
- Bhuiyan, M., Sheng, J.W.K., Ghazali, F.H.B., Mughasbi, F.G.A., Arnous, M.K., Maziz, M.N.H., Appalanaidu, V., Al-Jashamy, K. and Abdul Kadir, S. (2017). Health-promoting lifestyle habits among preclinical medical students. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*, 11, pp. 490-495. Available at: https://www.researchgate.net/publication/319092334_Health-promoting_lifestyle_habits_among_preclinical_medical_students (Accessed: 15 May 2025).
- Chan, L., Fong, K. and Wong, T. (2021). Gamification in health promotion: A randomized controlled trial among university students. *BMC Public Health*, 21, 2334. <https://doi.org/10.1007/s11920-023-01453-5>
- Chiang, Y.C. and Arendt, S.W. (2017). Benefits of sleep for undergraduate students' academic performance. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 29(2), pp. 61-70. <https://doi.org/10.1080/10963758.2017.1297713>
- Dubuc, M.-M., Aubertin-Leheudre, M. and Karelis, A. D. (2019). Lifestyle habits predict academic performance in high school students: The adolescent student academic performance longitudinal study (ASAP). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 243. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010243>
- Gipson, C.S., Deal, B. and Skinner, M. (2024). Examining well-being and healthy lifestyle interventions among nursing students worldwide: A scoping review. *Journal of Holistic Nursing*. <https://doi.org/10.1177/08980101241283856>
- Hammoudi Halat, D., Hallit, S. and Younes, S. (2023). Exploring the effects of health behaviors and mental health on students' academic achievement: a cross-sectional study on Lebanese university students. *BMC Public Health*, 23, 1228. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16184-8>
- Issabekova, S.S. and Aringazina, A.M. (2021). Health literacy among students (literature review). *Bulletin of KAZNMU*, 1, pp. 317-321. <https://doi.org/10.53065/kaznm.2021.36.49.066>
- Jagiello, T., Belcher, J., Neelakandan, A., Boyd, K. and Wuthrich, V.M. (2024). Academic stress interventions in high schools: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01667-5>
- Khoroshev, A., Kulambayeva, K. and Kosherbayeva, A. (2020). Educational conditions for the development of healthy life students. *Bulletin of KazNPU named after Abay, Series Pedagogical Sciences*, 1(65), pp. 232-236. <https://doi.org/10.51889/2020-1.1728-5496.42>
- Kosyreva, I., Rozhko, G. and Sharipova, G. (2020). Relationship of physical culture and lifestyle of students. *Scientific Outlook into the Future*, 2(16-02), pp. 78-81. <https://doi.org/10.30888/2415-7538.2020-16-02-028>
- Liu, M.F., Shi, B. and Gao, X. (2024). The role of college students' sports interests in mitigating academic stress: The mediating effect of psychological resilience. *BMC Psychology*, 12(1), Article 327. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01819-1>

- Llorent-Bedmar, V., Torres-Zaragoza, L., Navarro-Granados, M. and Ballesteros-Moscio, M.A. (2022). Healthy lifestyle habits among students at the University of Seville, Spain. *Journal of Education and Community Health*, 9(4), pp. 208-214. <https://doi.org/10.34172/jech.2022.2016>
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T. and Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94(11), e102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Mariano, P.H.M., Cordeiro, A.A., de Oliveira, M.F.Z., Cardoso, C.T., Roriz, B.N., Bezerra, P.P.D., Tocantins, L.B.C., Faria, R.S., Samora, G.F. and Moraes, M.S. (2023). The impact of sleep on the health of higher education students: Literature review. *Seven Editora*. <https://doi.org/10.56238/globalhealthprespesc-058>
- Masol, V.V. and Linnik, A.M. (2023). Education of determination of pupils and student youth in the process of sports and health activities. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University, Series 15 Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture (Physical Culture and Sports)*, 7(167), pp. 115-118. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.7\(167\).22](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.7(167).22)
- Merced Len, S., Coll Costa, J. and Velázquez Cintra, A. (2022). Formation of healthy habits and lifestyles in university students: An intervention strategy. *PODIUM - Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 17(2), pp. 740-757. Available at: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1996-24522022000200740&script=sci_arttext&tlng=en (Accessed: 12 June 2025).
- Mohammed El-Sayed, A. (2023). Health awareness campaigns and their role in promoting awareness of rare diseases. *Journal of Design Sciences and Applied Arts*, 4, pp. 70-83. <http://dx.doi.org/10.21608/jdsaa.2023.173961.1236>
- Ministry of Health of the Republic of Kazakhstan (2021). *Salamatty Kazakhstan: National Health Program 2020-2025*. Astana: Government of Kazakhstan.
- Mukhambet, Zh.S. and Avsiyevich, V.N. (2020). Methods of formation and development students' motivation for independent physical education and sport activities. *Bulletin of KazNPU named after Abay, Series Pedagogical Sciences*, 3(71), pp. 108-132. <https://doi.org/10.51889/2021-3.1728-5496.12>
- Muniz, G. and Garrido, E. (2021). Changes in habits and health of students after entering university. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 10(2), pp. 235-245. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v10i2.3443>
- Nola, I.A., Jelinić, J.D., Matanić, D., Pucarin-Cvetković, J., Bergman Marković, B. and Senta, A. (2010). Differences in eating and lifestyle habits between first- and sixth-year medical students from Zagreb. *Collegium Antropologicum*, 34(4), pp. 1289-1294. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21874711/>
- Ong, C.K.Y., Hutchesson, M.J., Patterson, A.J. and Whatnall, M.C. (2021). Is there an association between health risk behaviours and academic achievement among university students? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8314. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18168314>
- Pérez-López, I., Rivera, E. and Delgado-Fernández, M. (2017). Improvement of healthy lifestyle habits in university students through a gamification approach. *Nutrición Hospitalaria: Órgano Oficial de la Sociedad Española de Nutrición Parenteral y Enteral*, 34(4), pp. 942-951. <https://doi.org/10.20960/nh.669>
- Pontes, A., Coelho, V., Peixoto, C., Meira, L. and Azevedo, H. (2024). Academic stress and anxiety among Portuguese students: The role of perceived social support and self-management. *Education Sciences*, 14(2), Article 119. <https://doi.org/10.3390/educsci14020119>
- Solberg, S., Laundal, Ø. and Garrels, V. (2023). Scoping review of positive mental health research for students in vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 10(2), pp. 258-287. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.10.2.6>
- Suleimenova, A.M. (2021). Medical and social analysis of the health status of students of the NP JSC "Karaganda Medical University". *Medicine and Ecology*, 2(99), pp. 55-58. Available at: <https://medecol.qmu.kz/jour/article/view/266/248> (Accessed: 12 June 2025).

Suleymanova, S., Gawanmeh, A. and Al-Alami, S. (2023). A comparative study for mental health challenges of students: Online versus on-campus education. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep441. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13337>

Vaillant, G.E. (2012). Positive mental health: Is there a cross-cultural definition? *World Psychiatry*, 11(2), pp. 93–99. <https://doi.org/10.1016/j.wpsyc.2012.05.006>

Wirnitzer, K., Motevalli, M., Cocca, A., Tanous, D., Wirnitzer, G., Wagner, K., Schätzer, M., Drenowatz, C., Ruedl, G. and Kirschner, W. (2023). Health behavior of Austrian tertiary students focusing on diet type linked to sports and exercise – first glimpse of results from the "Sustainably Healthy – From Science 2 High School and University" study. *Frontiers in Public Health*, 11, Article 1129004. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1129004>

Zaheer, M., Kamran, H., Hareem, M., Babar, N., Ijaz, M. and Abdul-Rauf, M. (2023). Assessment of lifestyle and dietary habits and its effect on psychological health among university students: Effects of lifestyle and dietary habits among university students. *Pakistan BioMedical Journal*, 6(01), pp. 2–8. <https://doi.org/10.54393/pbmj.v6i01.838>

Zhang, S.A., Zhao, X.Y., Zhou, T. and Kim, J.H. (2024). Do you have AI dependency? The roles of academic self-efficacy, academic stress, and performance expectations on problematic AI usage behavior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), Article 34. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00467-0>

Б.А. Дукетаев¹, Ж.С. Мұхамбет^{2*}, Х.Н. Касенов³, Е.Ж. Шакенов⁴, А.К. Куатов⁵

^{1,2*,3,4} Дене шынықтыру және бұқаралық спорт академиясы, Астана, Қазақстан

⁵ Л.Н. Гумилёв атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

Жоғарғы оқу орнындағы студенттер арасында денсаулыққа құндылыққа негізделген көзқарасты дамытудың теориялық және әдістемелік аспектілері

Аңдатпа. Мақала жоғарғы оқу орны студенттерінің денсаулыққа құндылықтық қатынасын қалыптастырудың теориялық және әдіснамалық аспектілеріне арналған. Зерттеудің мақсаты – студенттердің әл-ауқатына ықпал ететін ішкі және сыртқы факторларды ескере отырып, оларды салауатты өмір салтын ұстануға ынталандырудың тиімді стратегияларын айқындау. Мақсатқа жету үшін талдау, синтез, салыстыру, индукция және дедукцияны қамтитын теориялық әдістер кешені қолданылды, сондай-ақ Дене шынықтыру және бұқаралық спорт академиясы студенттері арасында пилоттық сауалнама жүргізілді (Астана, Қазақстан).

Зерттеудің ғылыми жаңашылдығы институционалдық, педагогикалық және студенттік ықпал ету деңгейлерін үш деңгейлі модель аясында интеграциялауда, сондай-ақ жасанды интеллект пен геймификацияға (gamification, білім беру үдерісін ойындандыру) сияқты цифрлық технологиялардың әлеуетіне назар аударуда көрініс табады – студенттердің денсаулық сақтау тәжірибелеріне белсенді қатысуын арттыру үшін. Нәтижелер студенттердің денсаулығына ұйқының сапасы, тамақтану, дене белсенділігі және күйзеліске қарсы тұру деңгейі айтарлықтай әсер ететінін көрсетті, ал бұл факторлар олардың академиялық үлгеріміне және тұлғалық дамуына тікелей ықпал етеді. Эмпирикалық деректер студенттердің денсаулықты сақтауға қатысты профилактикалық мінез-құлық туралы хабардарлығының төмен деңгейін, сондай-ақ COVID-19 пандемиясы кезеңінде және онлайн-оқуға көшу барысында туындаған

елеулі қиындықтарды растады. Ұсынылған модель нақты тәсілдерді қамтиды, соның ішінде чек-листтер, денсаулыққа қатысты әдістемелік ұсынымдар, интерактивті тренингтер және жасанды интеллект негізіндегі персонализацияланған ұсынымдар. Зерттеу нәтижелері университеттердің басшылары мен оқытушылары үшін практикалық мәнге ие болып, оларға денсаулықты қалыптастыру және оған байланысты құзыреттерді білім беру процесіне енгізуге арналған құралдарды ұсынады, сондай-ақ студенттердің тұрақты әл-ауқатын қолдауға және білім беру ортасында адами капиталды дамытуға ықпал етеді.

Түйін сөздер: салауатты өмір салты, жоғары білім, денсаулық сақтау сауаттылығы, мотивация, цифрлық технологиялар, геймификация, жасанды интеллект.

Б.А. Дукетаев¹, Ж.С. Мухамбет^{2*}, Х.Н. Касенов³, Е.Ж. Шакенов⁴, А.К. Куатов⁵

^{1,2*,3,4}*Академия физической культуры и массового спорта, Астана, Казахстан*

⁵*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан*

Теоретико-методологические основы формирования ценностного отношения к здоровью у студенческой молодежи

Аннотация. Статья посвящена теоретическим и методологическим аспектам формирования ценностного отношения студентов вуза к здоровью. Цель исследования заключается в выявлении эффективных стратегий мотивации студентов к ведению здорового образа жизни с учётом внутренних и внешних факторов, влияющих на их благополучие. Для достижения цели применялся комплекс теоретических методов, включая анализ, синтез, сравнение, индукцию и дедукцию, а также был проведен пилотный опрос среди студентов Академии физической культуры и массового спорта (Астана, Казахстан).

Научная новизна исследования состоит в интеграции институционального, педагогического и студенческого уровней воздействия в рамках трёхуровневой модели, а также в акценте на потенциал цифровых технологий, таких как искусственный интеллект и геймификация (gamification, игровизация образовательного процесса) – для повышения вовлеченности студентов в здоровьесберегающие практики. Результаты показали, что на здоровье студентов существенно влияют качество сна, питание, физическая активность и управление стрессом, которые напрямую отражаются на академической успеваемости и личностном развитии. Эмпирические данные подтвердили низкий уровень осведомленности о профилактическом поведении по отношению к здоровью, а также значительные трудности возникшие в период пандемии COVID-19 и перехода на онлайн-обучение. Предлагаемая модель включает конкретные подходы, такие как чек-листы, методические рекомендации по вопросам здоровья, интерактивные тренинги и персонализированные рекомендации с использованием искусственного интеллекта. Результаты исследования имеют практическое значение для руководителей и преподавателей университетов, предоставляя им инструменты для интеграции вопросов формирования здоровья и связанных с ним компетенций в образовательный процесс, а также способствуя поддержке устойчивого благополучия студентов и развитию человеческого капитала в образовательной среде.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, высшее образование, здоровьесберегающая грамотность, мотивация, цифровые технологии, геймификация, искусственный интеллект.

Авторлар туралы мәліметтер:

Дукетаев Б.А. – педагогика ғылымдарының магистрі, Дене шынықтыру және бұқаралық спорт академиясы ректорының м.а., Мәңгілік ел даңғылы, 55/В2.2, 010000, Астана, Қазақстан.

Мұхамбет Ж.С. – хат-хабар авторы, PhD, спорттық білім беру және коучинг департаментінің қауымдастырылған профессоры, Дене шынықтыру және бұқаралық спорт академиясы, Мәңгілік ел даңғылы, 55/В2.2, 010000, Астана, Қазақстан.

Касенов Х.Н. – академиялық қызметтер жөніндегі проректор, Дене шынықтыру және бұқаралық спорт академиясы, Мәңгілік ел даңғылы, 55/В2.2, 010000, Астана, Қазақстан.

Шакенов Е.Ж. – ҚР еңбек сіңірген жаттықтырушысы, сеньор-лектор, Дене шынықтыру және бұқаралық спорт академиясы, Мәңгілік ел даңғылы, 55/В2.2, 010000, Астана, Қазақстан.

Қуатов А.К. – PhD, педагогика кафедрасының аға оқытушысы, Л.Н. Гумилёв атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қ. Сәтбаев көшесі, 2, 010008, Астана, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Дукетаев Б.А. – магистр педагогических наук, исполняющий обязанности ректора Академии физической культуры и массового спорта, проспект Мангилик Ел, 55/В2.2, 010000, Астана, Казахстан.

Мухамбет Ж.С. – автор для корреспонденции, PhD, доцент кафедры спортивного образования и коучинга, Академия физической культуры и массового спорта, проспект Мангилик Ел, 55/В2.2, 010000, Астана, Казахстан.

Касенов Х.Н. – проректор по академическим вопросам, Академия физической культуры и массового спорта, проспект Мангилик Ел, 55/В2.2, 010000, Астана, Казахстан.

Шакенов Е.Ж. – заслуженный тренер РК, старший преподаватель, Академия физической культуры и массового спорта, проспект Мангилик Ел, 55/В2.2, 010000, Астана, Казахстан.

Қуатов А.К. – PhD, старший преподаватель кафедры педагогики, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. К. Сатпаева, 2, 010008, Астана, Казахстан.

Information about the authors:

Duketaev B.A. – Master of Pedagogical Sciences, Acting Rector of the Academy of Physical Education and Mass Sports, 55/В2.2 Mangilik El Avenue, 010000, Astana, Kazakhstan.

Mukhambet Zh.S. – Corresponding author, PhD, Associate Professor, Department of Sports Education and Coaching, Academy of Physical Education and Mass Sports, 55/В2.2 Mangilik El Avenue, 010000, Astana, Kazakhstan.

Kassenov Kh.N. – Vice-Rector for Academic Affairs, Academy of Physical Education and Mass Sports, 55/В2.2 Mangilik El Avenue, 010000, Astana, Kazakhstan.

Shakenov Ye.Zh. – Honored Coach of the Republic of Kazakhstan, Senior Lecturer, Academy of Physical Education and Mass Sports, 55/В2.2 Mangilik El Avenue, 010000, Astana, Kazakhstan.

Kuatov A.K. – PhD, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2 K. Satpayev Street, 010008, Astana, Kazakhstan.



IRSTI 14.35.07
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-93-106>

Academic mobility: three cases of prospective pedagogues

Sh.B. Kadirsizova*¹, M.D. Zhorokpaeva², A.M. Mukhtarkhanova³

^{1,2}Semey Medical University, Semei, Kazakhstan

³L.N. Gumilyov Eurasian National University

(E-mail: *¹synar2024@mail.ru, ²mira.zhorak@mail.ru, ³ainagul_mukhtark@mail.ru)

Abstract. Academic mobility is a powerful tool for prospective pedagogues seeking academic development, assisting young specialists in developing their pedagogical skills and abilities, immense professional experience, as well as in personal improvement and mentality expansion which are critical for their future careers. The paper examines three cases of prospective pedagogues and discusses the benefits and drawbacks they encountered during academic mobility in foreign countries. However, while conducting study, we discovered numerous challenges, both in terms of scheduling travel to a foreign country and in terms of complications encountered when the prospective pedagogue arrived. Consequently, the authors attempted to present the solutions to the problem by analyzing background and obtained data. Qualitative and quantitative methodologies were used, as well as a coding scheme for the gathered data; additionally, samples were selected at random on a voluntary basis. At the conclusion of the work, various implications and recommendations for future papers are offered.

Keywords: academic mobility, prospective pedagogue, academic and professional development, benefits and drawbacks, implications.

Introduction

Nowadays work competitiveness is increasing not only in our country, but also in the international area. As a result, academic mobility is one of the crucial elements in educational area because the requirements to prospective specialists are increasing day by day. With help of academic mobility prospective pedagogues may strengthen their professional, personal qualities as well as researching skills in a new social, educational environment. Academic mobility program gives the prospective pedagogues an opportunity to gain an international experience and "also contributes to the development goals of both sending and receiving countries" (Lee et al., 2025). President Kassym-Jomart Tokayev in his speech at the meeting of the National Council for Science and Technology outlined that "Creation, innovation, knowledge and dedication to science are the main qualities that a truly advanced country needs" and pointed out that for knowledge and science international advanced experience is necessity

Received: 19.07.2025; Revised: 24.09.2025; Accepted: 29.09.2025; Available online: 30.09.2025

like air, and it is not for nothing that outstanding personalities of our nation were engaged in education. President also stressed that "It is crucial to create conditions for talented and capable youth to engage in science" (Tokayev, 2024). Gaining experience begins with the academic mobility application procedure, since applicants must meet the requirements of several higher educational institutions, not only of the sending university but also the receiving university. It includes participants' knowledge level, language proficiency, personal qualities, and "strengths and abilities in educational, professional and project-based activities" (Faizullaeva, 2025). Higher educational institutions additionally need to send students to academic mobility programs in order for those prospective specialists' competencies to grow significantly. Furthermore, academic mobility, particularly external academic mobility, enables future professionals to realize "language and scientific training; participation in conferences" (Khabibullina et.al., 2016) and improves the cultural competences, personal skills, and employability of prospective pedagogues, allowing students to develop varied abilities in molding opportunities and professional situations (Bradly, Iskhakova, 2023). However, despite the numerous benefits of academic mobility, there are still obstacles to participate in academic mobility programs for university students in our country, including prospective pedagogues. Furthermore, experts feel that students' "fear, self-confidence due to insufficient professional knowledge and skills, lack of foreign language knowledge, intimidating selection procedures and interviews" (Juškevičienė et.al., 2022). As a result, this research investigates the importance, benefits, motivational reasons for participating in academic mobility, as well as the problems and implications for prospective pedagogues. The research questions for this paper are as follows: the first research question is "Which advantages or obstacles might prospective pedagogues encounter concerning academic mobility?" and the second research question is "What are the significant implications of academic mobility for prospective pedagogues?".

Materials and methods

The case study technique was used to determine the significance of academic mobility, motivational factors for participation, obstacles, and consequences for prospective pedagogues. For this, we examined three cases and specific examples of academic mobility among prospective pedagogues. The first stage aimed to select samples randomly who took part in academic mobility programs in different countries. Samples were selected according to their academic programs diversity. The second stage aimed to gain a thorough understanding of participants' unique experiences with academic mobility, as well as to examine geographical and cultural disparities between different education systems. Interview consisted of two stages. First stage Journal 1, was asked to do in written form before interview. Journal 1 contained several questions about personal information about participants, namely gender, age, English proficiency level, academic mobility country, duration of mobility program and reasons of participating in academic mobility program, participants' motivations for engaging in mobility programs. In the second stage it was conducted semi-structured interview with participants about the experiences or perceptions of academic mobility, perceived benefits, challenges encountered, and future career goals. The interview consisted of 5 basic questions, we asked generating questions connected the Journal 1 to identify the reasons and to obtain more expanded answers. The next stage is to analyze the student responses, discuss, and give some implications of academic mobility for prospective pedagogues. Participants were picked from students at a nearby institution. The selection criteria were to focus on students majoring

in pedagogical specialties, i.e. prospective teachers, who have participated in various academic mobility programs in different countries. Individual, in-person, and online inter-views were organized on a voluntary basis. Students chose anonymous names, thus we titled Cases 1, 2, and 3 following the primary method of this work. All individuals volunteered to engage in the interview after obtaining prior written informed consent. The research method was conducted with complete confidentiality and anonymity. To process the data, we used qualitative and quantitative approaches, coding, and comparison methods. The semi-structured interview's outcome was determined using the thematic analysis method (Castleberry and Nolen, 2018). We recorded the respondents' responses, printed them on paper, and used pencil-and-paper coding techniques (Rubin, 2012). All of the responses were classified thematically and divided into benefits, problems, and implications.

Academic mobility is important for prospective pedagogues' growth since it exposes them to a variety of curriculum approaches, system of education, and cultural viewpoints. Academic mobility is defined as the transfer of students or researchers for a specific academic period (including academic or work experience), typically a semester or academic year, to another higher educational institution (domestic or abroad) to conduct study or research (Kossybayeva, Is-sayeva, 2024). The experience is crucial for developing prospective pedagogues' adaptability, cross-cultural communication skills, and a more comprehensive awareness about worldwide changes in education. Kadirszova (2024) points out that, training students for academic mobility allows them to be competitive and movable in the labor market while also receiving professional knowledge in line with current national and worldwide trends. Thus, academic mobility provides prospective pedagogues with vast experiences which improve their educational perspectives, pedagogical skills, and cultural competencies (Diem et al., 2023). According to researchers' studies, the most important and beneficial aspect of academic mobility for prospective educators is that "an international student mobility and scientific collaboration have a positive and significant correlation, leading to greater knowledge production and collaborative output" (Hou et al., 2023). Academic mobility promotes prospective pedagogues' professional development by allowing them to interact with different international peers and educators, as well as different educational systems, to learn new teaching strategies, innovative teaching practices, and a more inclusive approach, which they can then apply in their future classrooms, profiting students from different socioeconomic categories. This exchange of ideas may motivate prospective pedagogues to implement new approaches that are more effective in meeting the demands of their future students. Academic mobility helps them improve their pedagogical skills and gain a competitive advantage in the labor market (Rustemova et al., 2020). Prospective pedagogues can display adaptability, cultural sensitivity, and a global perspective, qualities that can be improved through academic mobility. Experience in foreign country allow prospective pedagogues immerse in a new different environment and grasp new knowledge and professional skills also they perceive "intercultural competence" (Pylväs, Nokelainen, 2021). Academic mobility has an important motivating effect on pupils' language skills as well. Academic mobility programs frequently require participants to work in a different language. This encounter greatly increases prospective pedagogues' language proficiency "through media education technologies, fostering motivation, communicative competence, and readiness for foreign educational environments" (Wanget al., 2017). Language proficiency is widely recognized as a crucial talent in today's rapidly interdependent globe. Academic mobility allows prospective

pedagogues to develop worldwide interactions with peers, instructors, investigators, and organizations. Networking worldwide provides prospective pedagogues with "valuable support from foreign partners and mentors" (Diem et al., 2023), as well as the opportunity to "find a community of friends" and receive "personal benefits such as creativity, openness to diversity, and interaction with others" (Ruste-mova et al., 2020). These relationships can lead to joint projects, further research alternatives, improved employment chances, supervision, as well as access to an abundance of sources to help them advance their professional skills as teachers.

While academic mobility provides with many advantages, it also raises problems that prospective pedagogues must overcome. Previously we mentioned that some challenges while participating in academic mobility program start with application process at home university (Faizullaeva, 2025), (Juškevičienė et.al., 2022). Table 1 presents the prerequisites for applicants to the Academic Mobility competition at Semey Medical University. Overcoming these kind of challenges (passing IELTS, conducting in-person interviews) have to flow gradually and with the assistance of mentors.

Table 1. Prerequisites for applicants to the Academic Mobility program

No	Requirements
1	3d year students
2	No academic debts
3	No disciplinary violations
4	Transcript with current grades (GPA at least 2.67)
5	High level of English proficiency (IELTS certificate 5.5 and above or the test confirmation of B2 level)
6	Certificates (prizes at republic/international level), diplomas, letters of gratitude (if available)
7	Oral interviewing

Source: <https://smu.edu.kz/ru/2024/08/21/akademicheskaya-mobilnost-4/>

When moving to a new nation, challenges include adjusting to different educational systems, overcoming language hurdles, and navigating cultural differences. Prospective pedagogues may confront language competency issues, limiting their academic and social experiences in a foreign nation. Adapting to different speaking styles might take a significant amount of time and effort. Also it poses "fears of possible difficulties in adapting when moving to another country, as well as reluctance to break up with family or close friends and insufficient financial support" (Juškevičienė et.al., 2022), "pressing issues" (Faizullaeva, 2025) and "cultural norms" (Diem, 2023). Adapting to a new culture can be challenging as well. Acclimatization may cause emotions of loneliness or homesickness, affecting students' academic performance and overall well-being. According to Diem (2023), "time management" can also be an issue for students. Specifically, due to the "different perspectives and significant differences between the internal structure of our country's educational system and the foreign education system, a student of a higher educational institution may not be prepared for an outstanding foreign academic mobility program" (Kadirsizova, 2025). One of notable challenges is differences in educational

qualifications and systems across countries which complicate the "recognition of student achievements" (Brkić et.al, 2024). Despite these challenges, local researchers are concerned about risks associated with "intellectual immigration" during academic mobility (Ualtayeva et al., 2025). Regarding the difficulties that students face during academic migration, it is critical to conduct a comprehensive "review of existing policies and institutional adaptations" (Nilsson, Westin, 2024). The challenges encountered in theoretical analysis allows to discuss the issues of three cases of prospective pedagogues of this paper and offer some specific recommendations to enhance academic mobility experience.

Results and discussion

As a result of the research we present three specific cases and attempt to answer the research questions: 1. "Which advantages or obstacles might prospective pedagogues encounter concerning academic mobility?" 2. "What are the significant implications of academic mobility for prospective pedagogues?". We also conducted in-depth semi-structured interviews with prospective pedagogues who had participated in international mobility programs in various countries. The interview focused on students' personal thoughts, the transforming consequences of mobility, and professional ramifications, and it included qualitative data. The thematically classified responses were divided into benefits, challenges, and implications. After analyzing and classifying the responses from three cases, we conclude that the participation of prospective pedagogues-students in academic mobility program is undoubtedly beneficial to the home university as well as the entire country's educational system. The analysis of Journal 1 questions showed important expectations from academic mobility program. We highlighted the most frequent key ideas from participants mentions: personal growth, career advancement, professional development, language acquisition, diverse educational system, communication skills, networking, international collaboration, cultural immersion, traveling.

According to the results of thematic coding of all three cases prospective pedagogues make four basic benefits: 1. Teaching skills; 2. New knowledge, new skills; 3. Personal qualities; 4. Global competencies (Figure 1).

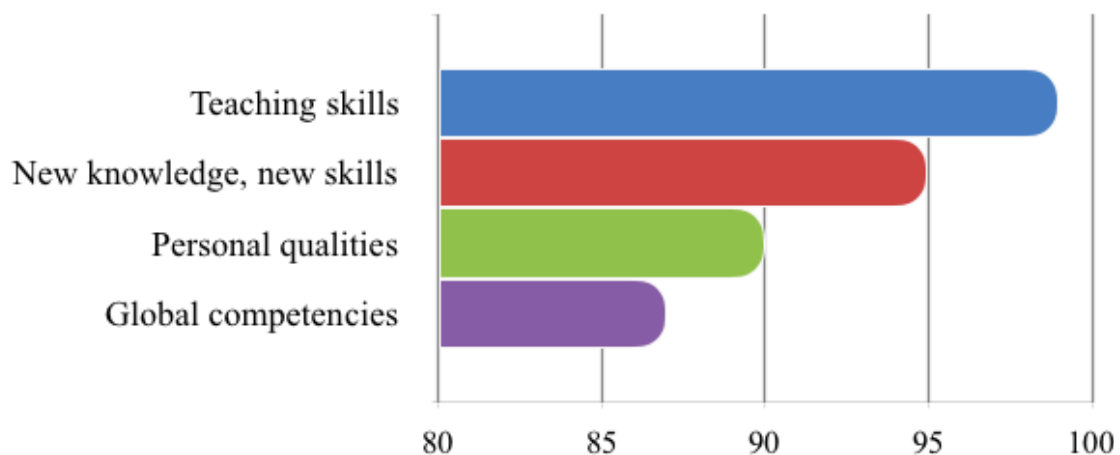


Figure 1. Results of thematic coding: four basic benefits

1. Academic mobility enhances teaching skills. According to respondents, the most significant contribution of academic mobility for prospective pedagogues is that it aids in the integration of new teaching strategies and a new teaching culture into our educational system, broadening future teachers' knowledge of innovative teaching methods and best practices, as well as pedagogical techniques across various educational systems. Respondents described this issue as follows: through academic mobility, a prospective pedagogue learns and absorbs all fresh information and skills from foreign instructors as well as their own actions.

Case 1: Throughout the academic program, I attempted to learn and experience not only the materials offered in our classrooms (I have a large number of guiding materials that I must go over repeatedly), but also their teachers' teaching approaches and styles. How they educate, how they engage with us and the students, how they check homework, etc. So I plan to apply what I've learned in my teaching practice in future.

2. The second highlighted benefit is that academic mobility provides opportunities for new information and skills. It fosters the acquisition of new knowledge and research skills. Academic mobility provides opportunity for collaboration with worldwide professors, professionals, and peers.

Case 2: After experiencing academic mobility, I realized that understanding of the subject I intend to teach will come first. As a teacher, I must be aware and continue to pursue information throughout my life because science, education, and pedagogical practices are constantly evolving. Yes, this program helped me gain new knowledge in my subject area, as well as new insights and understanding as a prospective teacher, and yes, new practices. I could compare the educational systems in my home country and the host country.

Case 1: My best success, my best benefit is that I had an opportunity to take classes from outstanding professors, to ask questions, even tried to write a paper and take part in the conference. It was huge experience for me, now I am not only a future teacher, also I am really interested in doing a research.

3. Personal qualities. Academic mobility enables prospective pedagogues to become more adaptable, culturally aware. Experiencing other cultures and learning contexts helps prospective pedagogues develop empathy and adaptability, all of which are required qualities for prospective pedagogues. It promotes cross-cultural understanding.

Case 3: Academic mobility, in my opinion, completely transforms the visiting student's perspective. Yes, for greater outcomes, of course. Because, as for me, I transitioned to a whole new community with no compatriots, parents, or group mates. I also had to deal with a new educational community, new professors and students, and a new culture. All of them develop the individual and provide fresh experiences. As a prospective teacher, I believe I must seek out new experiences.

Case 2: People are very open-minded, easy-going there. I am an introvert by nature, but I became an extrovert somehow.

4. Global competencies. Equipped to work in a variety of settings, meeting the growing demand for globally competent instructors and learning new technology.

Case 3: I recognize that the world is changing every day. I am aware that children are highly bright; they can open ChatGpt or any other site on the internet and obtain an answer to their inquiry. I am considering the role of a teacher in the future. Also, consider the interaction between a teacher and a student. That is why we must be prepared to work with a variety of children and settings.

The results of coding revealed the most frequent issues reported by participants as follows: Problem 1. Language barriers; Problem 2. Educational and cultural adjustment; Problem 3. Financial constraints; Problem 4. Inadequate research skills. The detected issues are demonstrated in Figure 2.

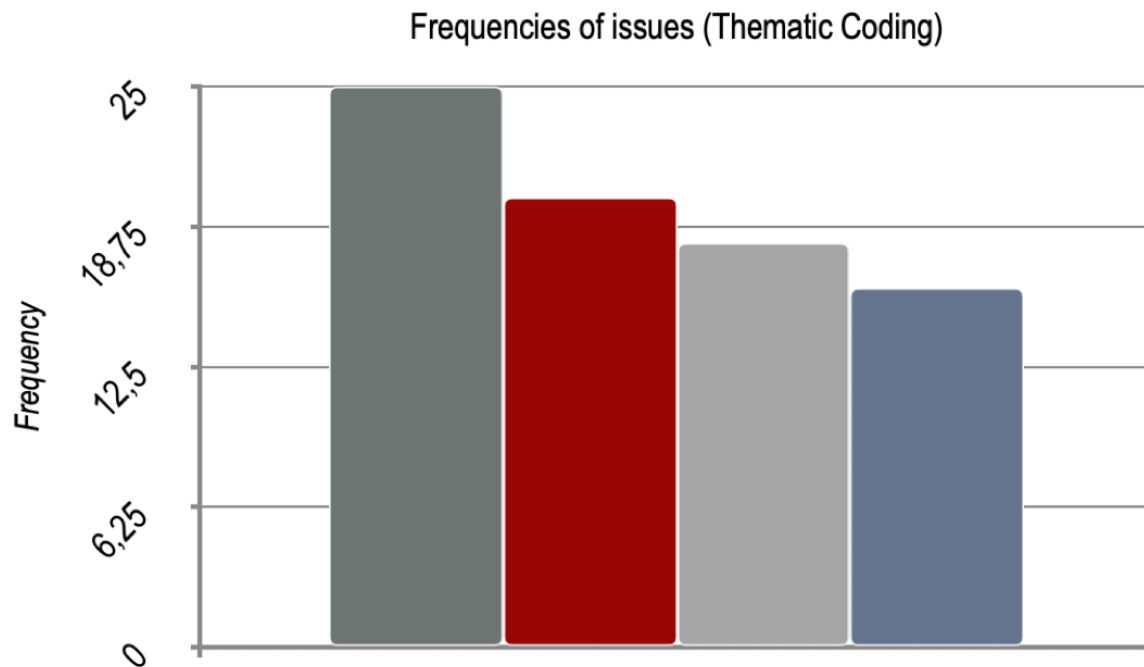


Figure 2. The most frequent challenges

Participants identified language barriers as the first and most significant issue for them. They observed that a lack of language ability makes it difficult to understand class materials and debates within the academic community, as well as to comprehend important information when dealing with native lecturers and researchers. The second challenge is highlighted as educational and cultural adjustment. Students emphasized the differences in teaching styles, methodologies, teachers' approaches to student tasks, and the overall educational system. For example, one participant stated that "Teachers never 'force' you to do tasks or be active; everything is your responsibility". To the question, "Why do you think so?" What's the difference?" he/she answered: "In my experience, teachers usually take the dominant position in the classroom, but their teachers never do". In terms of financial constraints, two examples reported that they did not have any problems because the programs covered all expenses, including air travel, housing, university tuition, and so on. However, one participant had to cover all expenses except the university price. Another problem that students confront is a lack of primary research skills when they arrive at host universities. Students also stated that when they return, they do not share their experiences with friends or lecturers; instead, they continue their studies at the local institution. They do not make any presentations at any seminars though they have much to share with their peers and lecturers.

The findings of a prior research of three cases show that, while there are advantages and disadvantages, academic mobility for prospective pedagogues has significant implications for

their future employment. Among them are policy de-velopment, institutional support, research encouragement, and experience-sharing support. Overall visual results of the paper with out-coming implications is shown in Table 2.

Table 2. Benefits, challenges and significant implications

Benefits	Challenges		Implications:	
1. Teaching skills; 2. New knowledge, new skills; 3. Personal qualities; 4. Global competencies.	1. Language barriers; 2. Educational and cultural adjustment; 3. Financial constraints; 4. Inadequate research skills.			1. Policy development; 2. Institutional support; 3. Research encour-agement; 4. Experience-sharing support.

Policy Development: The findings of the student survey underscore the need for education policy to establish supporting systems that allow academic mobili-ty for prospective pedagogues. This includes dispersing funds and forming col-laborations with international institutions. **Institutional support:** Higher educa-tional institutions should support and integrate academic mobility into educa-tional programs of the university. The support system should include mentor-ship, preliminary preparation of prospective pedagogues to academic mobility program. **Training** might include introduction to foreign university's system of education, curriculum, community etc. One more important, needed assistance is foreign language teaching. University should encourage prospective pedagogues to learn language deeply to improve their proficiency. **Encouragement for Re-search:** One of the challenges prospective pedagogues mentioned in the interview-ing process is lack of research skills. Because the profession of teaching needs creativity, continually seeking new ideas, examining students and teaching tech-niques, prospective pedagogues must be able to conduct research. As a result, potential pedagogues must possess basic research abilities. A student with pri-mary research skills will only benefit from academic mobility abroad. **Support of sharing experiences:** prospective pedagogues should be encouraged by their home university or other higher educational institutions to share their experiences upon their return in the form of a poster or oral presentation. University should pro-vide opportunities prospective pedagogues present their results at seminars, meetings, round tables, sessions, so other peers could gain some experience and motivation as well. **Semi-structured interview** and its results with three Cases demonstrate the positive outcomes of the research. We evidence that coding re-sults show the dominating position of academic mobility benefits. Students, par-ticularly prospective pedagogues, learned valuable teaching skills. Students could gain teaching skills at home country at university and in practice too, however academic mobility student obtains new, "international experience, exchange ex-perience, study and work in a new environment" (Kossybayeva, Issayeva, 2024) which are invaluable. Respondents emphasized the importance of experience, particularly research skills gained throughout the academic mobility program. Researchers may argue that research skills are not required for teachers, yet the teaching profession necessitates ongoing self-education and progress. Cross-cultural knowledge, adaptability, and empathy are essential qualities for teachers. Consequently, all respondents mentioned that they improved their personal qual-ities

during academic mobility program. Global competencies are necessary tools for teachers and they have "to equip themselves with knowledge, skills, and qualities required to keep pace with the fast-changing world" (Em, 2021). Moreover, during academic mobility students acquired many professional competencies and skills, that they inspired to improve "relationship between a teacher and pupil" (Case 1). Respondents, despite passing the IELTS exam, struggled to communicate well in academic language and had cultural and financial obstacles. Overall, three cases show that, despite significant hurdles, the benefits of the academic mobility program for aspiring teachers outweigh the drawbacks. The key consequences of academic mobility for aspiring pedagogues include policy development, institutional support, research stimulation, and possibilities for sharing experiences, all of which aid in the resolution of specific academic mobility difficulties.

Conclusion

Academic mobility is essential contribution to the development of future specialists. It is especially crucial investment to professional advancement of prospective pedagogues. Because academic mobility promotes prospective pedagogues' professional, personal qualities and global competencies. All of these benefits are proved in findings of this paper. The research examined three situations in which prospective pedagogues participated in academic mobility programs in foreign nations. The semi-structured interview was organized and the results were coded and analyzed. The findings of semi-structured interview showed benefits and challenges faced by three cases during academic mobility and answered the first research question. As a result of coding we identified the following benefits: teaching skills; new knowledge, new skills; improvement of personal qualities; acquisition of global competencies. At the same time it should be noted that despite those benefits, there are still some notable drawbacks, like language barriers; educational and cultural adjustment; financial constraints; inadequate research skills. The paper discussed several implications that could lead to the resolution of issues. Among those are the establishment of institutional support policies at home universities, the promotion of potential pedagogues to conduct research, and the support of students who participated in academic mobility programs to share their experiences with peers and teachers. As the limitations of the study should be indicated the small number of participants and volunteers who would like to become a sample of the research. This limitation is due to students' reluctance to participate in the research. The raised issue in the paper could be further developed with involving institutional policy and university samples.

Conflict of interest: There are no conflicts of interests.

Contribution of the authors: All authors have equally contributed to the conceptualization, development and writing of the article.

References

Bradly, A., Iskhakova, M. (2023) 'Systematic review of short-term study abroad outcomes and an agenda for future research', *Journal of International Education in Business*, 16 (1), pp. 70-90. <https://doi.org/10.1108/JIEB-02-2022-0012>

Brkić, L., Baranović, M., Mekterović, I. (2024). 'Improving student mobility: strategies and practices in designing study programs and implementing academic recognition', In EDULEARN 24 Proceedings, pp. 8569-8575. <http://doi.org/10.21125/edulearn.2024.2054>

Castleberry, A., Nolen, A. (2018). 'Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds?', *Currents in pharmacy teaching and learning*, 10(6), pp. 807-815. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>

Diem, H.T., Thinh, M. P., Mung, T.T. (2023) 'An Investigation into the Benefits and Challenges of International Student Exchange Programs: Perspectives from Student Teachers', *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(7), pp. 258-280. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.7.14>

Em, S., Nun, N., Phann, S. (2021). 'Qualities, personal characteristics, and responsibilities of qualified teachers in the 21st century', *Cambodian Journal of Educational Research*, 1(2), pp. 49-63. <http://doi.org/10.62037/cjer.2021.01.02.05>

Faizullaeva, N. (2025). 'Academic Mobility of Students as a Pressing Issue in Modern Higher Education', *International Journal of Pedagogics*, 5(04), pp. 134-137. <https://doi.org/10.37547/ijp/Volume05Issue04-36>

Hou, Ch., Fan, P., Du, D., Gui, Q., Duan, D. (2022) 'Does international student mobility foster scientific collaboration? Evidence from a network analysis, Compare', *A Journal of Comparative and International Education*, 52(2), pp. 327-344. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1765316>

Juškevičienė, A., Samašonok, K., Adomas, V. R., Žirnelė, L., Gegužienė, V. (2022). 'Development trends and challenges of students' academic mobility in higher education', *Entrepreneurship and sustainability issues*, 9(4), pp. 304-319. [http://doi.org/10.9770/jesi.2022.9.4\(16\)](http://doi.org/10.9770/jesi.2022.9.4(16))

Kadirsizova, S. B. (2025). 'Some Factors for Forming the Readiness of Prospective Teachers for Academic Mobility', *Journal of Educational Sciences*, 82(1), pp. 4-13. <https://doi.org/10.26577/JES20258211>

Khabibullina, G. Z., Shigapova, E. D., Rusanova, I. A. (2016). 'The Development of Academic Mobility of Students of Pedagogical Departments in Universities', *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 12, pp. 83-88. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.07.14>

Kossybayeva, U., Issayeva, A. (2024). 'Academic mobility: prospects and advantages'. *Higher Education in Kazakhstan*, 46(2), pp.101-106. <https://doi.org/10.59787/2413-5488-2024-46-2-101-106>

Lee, K. H., Cheng, Y. E., Yeoh, B., Ho, K. C. (2025). 'The internationalisation of education and 'Belt and Road' student mobilities in Southeast Asia', *Asian Population Studies*, 21(1), pp. 1-6. <https://doi.org/10.1080/17441730.2024.2445351>

Nilsson, P. A., Westin, L. (2024) 'International academic mobility in a time of security threats: Policies and institutional adaptations to maintain the benefits of an open academy-The Swedish case', *Social Sciences and Humanities Open*, (10). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101007>

Pylväs, L., Nokelainen, P. (2021). 'Academics' perceptions of intercultural competence and professional development after international mobility', *International Journal of Intercultural Relations*, 80, pp. 336-348. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.004>

Rubin, H. J., Rubin, I. S. (2012) *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452218405>

Rustemova, A., Meirmanov, S., Okada, A., Ashinova, Z., Rustem, K. (2020) 'The academic mobility of students from Kazakhstan to Japan: problems and prospects', *Social Sciences*, 9(8), pp.143-152. <https://doi.org/10.3390/socsci9080143>

Ualtayeva, A.S., Musaeva, E.A., Meldibekova, Z.A. (2025). 'World and Ka-zakhstani Experience of Academic Mobility: History and Current Trends', Asian Journal "Steppe Panorama", 12(1), pp. 265-282. https://doi.org/10.51943/2710-3994_2025_12_1_265-282

Wang, S., Gorbunova, N. V., Masalimova, A. R., Bírová, J., Sergeeva, M. G. (2017) 'Formation of academic mobility of future foreign language teachers by means of media education technologies', Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14(3), pp. 959-976. <https://doi.org/10.12973/ejmste/81150>

Kadirsizova, S.B., Adilzhanova, K.S., Oryngalieva, Sh.O. (2024). 'Formation of Future Teachers' readiness for Academic Mobility'. Abay KazNPU Messenger, 84(4), pp. 159-168. <http://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.84.4.015>

Тоқаев Қ.Ж. (2024) "Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Ғылым және технологиялар жөніндегі ұлттық кеңестің отырысында сөйлеген сөзі", 12 сәуір. Қолжетімді: <https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyng-gylym-zhane-tehnologiyalar-zhonindegi-ulttyk-kenestin-otyrysynda-soylegen-sozi-123450> (Қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 15 наурыз).

Ш.Б. Кадирсизова¹, М.Д. Жорокпаева², А.М. Мухтарханова³

¹*Семей медициналық университеті, Семей, Қазақстан*

²*Семей медициналық университеті, Семей, Қазақстан*

³*Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.*

**e-mail: synar2024@mail.ru*

Академиялық ұтқырлық: болашақ педагогтардың үш кейсі

Аңдатпа. Академиялық ұтқырлық – болашақ мамандардың тәжірибе жинақтап, кәсіби құзыреттерін кеңейтуіне мүмкіндік беретін тиімді кәсіби даму құралы болып табылады. Мақалада болашақ мұғалімдердің академиялық ұтқырлық бағдарламаларына қатысуының маңызы мен проблемалары қарастырылып, осы тәжірибенің кәсіби даму мен педагогикалық инновациялар үшін әлеуеті атап көрсетілген. Сонымен қатар, ұтқырлық саласындағы түрлі бастамаларды зерттей отырып, болашақ мұғалімдердің әлеуетін арттыруға мүмкіндік жасайтын мәдениетаралық өзара әрекеттесудің, жетілдірілген оқыту методологияларының және коммуникациялық мүмкіндіктері қарастырылады. Болашақ педагогтардың үш жағдайы зерттеліп, шетелде академиялық ұтқырлық кезінде кездескен артықшылықтары мен кемшіліктері талқыланады. Академиялық ұтқырлық болашақ педагогтарға баға жетпес кәсіби тәжірибе, сондай-ақ жеке дамуға және ойсананың кеңеюіне мүмкіндік береді. Дегенмен, зерттеу барысында болашақ педагогтар академиялық ұтқырлықты ұйымдастыру кезінде және шетелге барған соң да қиындықтармен кездесетінін байқадық. Сондықтан авторлар мәселені шешудің жолдарын зерттеу және алынған мәліметтерді талдау арқылы ұсынуға тырысты. Жұмыста сапалық және сандық әдістер қолданылды, сондай-ақ жинақталған мәліметтерді кодтау әдісі қолданылды; сонымен қатар, зерттеуге қатысушылар ерікті түрде кездейсоқ іріктелді. Мақаланың соңында болашақ зерттеулер үшін түрлі ұсыныстар мен қорытындылар берілді.

Кілт сөздер: академиялық ұтқырлық, болашақ мұғалім, кәсіби өсу, мәдени әсер, маңыздылық, артықшылықтар, мәселелер, салдарлар.

Ш.Б. Кадирсизова¹, М.Д. Жорокпаева², А.М. Мухтарханова³

¹Медицинский университет, Семей, Казахстан

²Медицинский университет, Семей, Казахстан

³Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан.

*e-mail: synar2024@mail.ru

Академическая мобильность: три кейса будущих педагогов

Аннотация. Академическая мобильность является мощным инструментом для будущих педагогов, стремящихся к академическому развитию, помогая молодым специалистам развивать педагогические навыки и способности, которые критичны для их будущей карьеры. В этой статье рассматриваются значение и проблемы участия будущих учителей в программах академической мобильности, а также три случая будущих педагогов и обсуждаются преимущества и недостатки, с которыми они столкнулись во время академической мобильности за рубежом. Безусловно, академическая мобильность предоставляет будущим педагогам бесценный профессиональный опыт, а также возможность для личностного роста и расширения менталитета. Однако в ходе исследования были выявлены многочисленные трудности как в организации поездки в зарубежные страны, так и в проблемах, с которыми будущий педагог столкнулся по прибытии. В связи с этим авторы попытались представить решения проблемы, анализируя предыдущее положение дел и полученные данные. Использовались качественные и количественные методы, а также схема кодирования для собранных данных; в дополнение к этому, выборка проводилась случайным образом на добровольной основе. В заключение работы предложены различные выводы и рекомендации для будущих исследований.

Ключевые слова: академическая мобильность, будущий педагог, академическое и профессиональное развитие, преимущества и недостатки, выводы.

References

Bradly, A., Iskhakova, M. (2023) 'Systematic review of short-term study abroad outcomes and an agenda for future research', *Journal of International Education in Business*, 16 (1), pp. 70-90. <https://doi.org/10.1108/JIEB-02-2022-0012>

Brkić, L., Baranović, M., Mekterović, I. (2024). 'Improving student mobility: strategies and practices in designing study programs and implementing academic recognition', In *EDULEARN 24 Proceedings*, pp. 8569-8575. <http://doi.org/10.21125/edulearn.2024.2054>

Castleberry, A., Nolen, A. (2018). 'Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds?', *Currents in pharmacy teaching and learning*, 10(6), pp. 807-815. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>

Diem, H.T., Thinh, M. P., Mung, T.T. (2023) 'An Investigation into the Benefits and Challenges of International Student Exchange Programs: Perspectives from Student Teachers', *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(7), pp. 258-280. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.7.14>

Em, S., Nun, N., Phann, S. (2021). 'Qualities, personal characteristics, and responsibilities of qualified teachers in the 21st century', *Cambodian Journal of Educational Research*, 1(2), pp. 49-63. <http://doi.org/10.62037/cjer.2021.01.02.05>

Faizullaeva, N. (2025). 'Academic Mobility of Students as a Pressing Issue in Modern Higher Education', *International Journal of Pedagogics*, 5(04), pp. 134–137. <https://doi.org/10.37547/ijp/Volume05Issue04-36>

Hou, Ch., Fan, P., Du, D., Gui, Q., Duan, D. (2022) 'Does international student mobility foster scientific collaboration? Evidence from a network analysis, Compare', *A Journal of Comparative and International Education*, 52(2), pp. 327–344. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1765316>

Juškevičienė, A., Samašonok, K., Adomas, V. R., Žirnelė, L., Gegužienė, V. (2022). 'Development trends and challenges of students' academic mobility in higher education', *Entrepreneurship and sustainability issues*, 9(4), pp. 304–319. [http://doi.org/10.9770/jesi.2022.9.4\(16\)](http://doi.org/10.9770/jesi.2022.9.4(16))

Kadirsizova, S. B. (2025). 'Some Factors for Forming the Readiness of Prospective Teachers for Academic Mobility', *Journal of Educational Sciences*, 82(1), pp. 4–13. <https://doi.org/10.26577/JES20258211>

Khabibullina, G. Z., Shigapova, E. D., Rusanova, I. A. (2016). 'The Development of Academic Mobility of Students of Pedagogical Departments in Universities', *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 12, pp. 83–88. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.07.14>

Kossybayeva, U., Issayeva, A. (2024). 'Academic mobility: prospects and advantages'. *Higher Education in Kazakhstan*, 46(2). pp.101–106. <https://doi.org/10.59787/2413-5488-2024-46-2-101-106>

Lee, K. H., Cheng, Y. E., Yeoh, B., Ho, K. C. (2025). 'The internationalisation of education and 'Belt and Road' student mobilities in Southeast Asia', *Asian Population Studies*, 21(1), pp. 1–6. <https://doi.org/10.1080/17441730.2024.2445351>

Nilsson, P. A., Westin, L. (2024) 'International academic mobility in a time of security threats: Policies and institutional adaptations to maintain the benefits of an open academy–The Swedish case', *Social Sciences and Humanities Open*, (10). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101007>

Pylväs, L., Nokelainen, P. (2021). 'Academics' perceptions of intercultural competence and professional development after international mobility', *International Journal of Intercultural Relations*, 80, pp. 336–348. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.004>

Rubin, H. J., Rubin, I. S. (2012) *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452218405>

Rustemova, A., Meirmanov, S., Okada, A., Ashinova, Z., Rustem, K. (2020) 'The academic mobility of students from Kazakhstan to Japan: problems and prospects', *Social Sciences*, 9(8), pp.143–152. <https://doi.org/10.3390/socsci9080143>

Ualtayeva, A.S., Musaeva, E.A., Meldibekova, Z.A. (2025). 'World and Kazakhstani Experience of Academic Mobility: History and Current Trends', *Asian Journal "Steppe Panorama"*, 12(1), pp. 265–282. https://doi.org/10.51943/2710-3994_2025_12_1_265-282

Wang, S., Gorbunova, N. V., Masalimova, A. R., Bírová, J., Sergeeva, M. G. (2017) 'Formation of academic mobility of future foreign language teachers by means of media education technologies', *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(3), pp. 959–976. <https://doi.org/10.12973/ejmste/81150>

Kadirsizova, S.B., Adilzhanova, K.S., Oryngalieva, Sh.O. (2024). 'Formation of Future Teachers' readiness for Academic Mobility'. *Abay KazNPU Messenger*, 84(4), pp. 159–168. <http://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.84.4.015>

Toqayev Q.J. (2024) Memleket bassysy Qasym-Jomart Toqayevtyń Ğylym jáne tehnologialar jónindegi ulttyq keñestiń otyrysynda sóilegen sózı. [President Kassym-Jomart Tokayev spoke at the meeting of the National Council for Science and Technology]. Available at: <https://www.akorda.kz/kz/memleket->

basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyн-gylym-zhane-tehnologiyalar-zhonindegi-ulttyk-kenestinytyrysında-soylegen-sozi-123450 (Accessed: 15 March 2025).

Авторлар туралы мәлімет:

Ш.Б. Кадирсизова – Жалпы білім беру пәндері кафедрасының қауымдастырылған профессоры м.а., философия докторы (PhD), Семей медицина университеті КеАҚ, Абай көшесі, 103, 071400, Семей, Қазақстан.

М.Д. Жорокпаева – Жалпы білім беру пәндері кафедрасының доцент.м.а, п.ғ.к., Семей медицина университеті КеАҚ, Абай көшесі, 103, 071400, Семей, Қазақстан.

А.М. Мұхтарханова – хат-хабар авторы, п.ғ.к., қауымдастырылған профессор, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтпаев көшесі, 2, 010008, Астана, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Ш.Б. Кадирсизова – и.о ассоциированного профессора кафедры общеобразовательных дисциплин, доктор философии (PhD), НАО Семейский медицинский университет, ул. Абая, 103, 071400, Семей, Казахстан.

М.Д. Жорокпаева – и.о. доцента кафедры общеобразовательных дисциплин, к.п.н., НАО Семейский медицинский университет, ул. Абая, 103, 071400, Семей, Казахстан.

А.М. Мухтарханова – автор для корреспонденции, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева, ул. Сатпаева, 2, 010008, Астана, Казахстан.

Information about the authors:

Sh.B. Kadirsizova – Acting Associate Professor of General Education Subjects Department, PhD, NCJSC Semey Medical University, Abay Str. 103, 071400, Semey, Kazakhstan.

M.D. Zhorokpayeva – a.p of the Department of General education disciplines, candidate of pedagogical sciences, NCJSC Semey Medical University, Abay Str. 103, 071400, Semey, Kazakhstan.

A.M. Mukhtarkhanova – Corresponding author, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, L.N.Gumilyov Eurasian National University, Satpayev Str. 2, 010008, Astana, Kazakhstan.



FTAMP 14.35.07

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-107-125>

Ғылыми мақала

Кәсіби бағдарлауда геймификация арқылы IT-құзырлылықтарды жасырын бағалау жүйесінің моделі мен жүзеге асырылуы

Н.К. Токжигитова¹, Ж.С. Алимova², Г.С. Джарасова³, А.Н. Токжигитова^{*4}

^{1,2,4}Торайғыров университеті, Павлодар, Қазақстан

³Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім комитеті, Астана, Қазақстан

(E-mail: ¹nurgul287@mail.ru, ²alimova.zh@teachers.tou.edu.kz, ³yulzhan@mail.ru, ^{*4}ainura1309@mail.ru)

Аңдатпа. Мақала білім беруді цифрландыру жағдайында оқушылардың IT-құзырлылықтарын қалыптастырудың өзекті мәселесіне арналған. Цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы жағдайында мектеп оқушыларының ақпараттық технологияларға бейімділігін анықтауға негізделген ерте кәсіби бағдары ерекше маңызға ие болады. Алайда, кәсіптік бағдарлаудың дәстүрлі тәсілдері, көбінесе, студенттердің нақты практикалық дағдылары мен цифрлық құзыреттіліктерін объективті диагностикалауға мүмкіндік бермейді. Осыған байланысты перспективалы шешімдердің бірі – білім беру процесіне геймификацияны енгізу болып табылады. Білім беру орталарында ойын элементтері мен жасырын бағалау технологиясын қолдану оқушылардың мотивациясын арттыруға, оқу іс-әрекетіне белсенді қосылуға және олардың қабілеттерін объективті анықтауға ықпал етеді.

Мақалада білім беру жүйесіне геймификациялық әдістерді енгізуді регламенттейтін Қазақстан Республикасының нормативтік құжаттары талданады, сондай-ақ осы тәсілді практикалық іске асыру мысалдары келтіріледі. Оқушылардың IT-дағдыларын жасырын диагностикалауға арналған «GCG» (Game for Career Guidance) геймификацияланған платформасының ақпараттық моделі мен компьютерлік іске асырылуы ұсынылды. Зерттеудің мақсаты – IT-құзырлылықтарды кәсіби бағдарлау мақсатында жасырын бағалауға арналған ойын платформасының ақпараттық жүйесінің моделін ұсыну және оны жүзеге асыруды көрсету. Жұмыс шеңберінде модельді ғылыми негіздеу, IT-құзырлылықтарын жасырын диагностикалау критерийлері мен механизмдерін анықтау міндеттері шешілді, сондай-ақ модельді бағдарламалық өнім түрінде іске асыру нәтижесі ұсынылды.

Түйін сөздер: Кәсіби бағдарлау, геймификация, жасырын бағалау, IT құзырлықтар, білім беру, модель.

Кіріспе

Цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы білім беру жүйесіне, әсіресе өскелең ұрпақтың IT-құзырлылықтарын қалыптастыру бөлігінде жаңа талаптар қояды. Цифрландыру жағдайында негізгі бағыт – оқушылардың ақпараттық технологияларға

Түсті: 03.06.2025; Жөнделді: 20.09.2025; Мақұлданды: 27.09.2025; Онлайн қолжетімді: 30.09.2025

бейімділігін анықтауға және дамытуға бағытталған алдын-ала кәсіби бағдарлау болып табылады. Алайда, кәсіптік бағдарлаудың дәстүрлі тәсілдері, әдетте, оқушылардың нақты практикалық дағдылары мен цифрлық құзыреттіліктерін толық диагностикалауға мүмкіндік бермейді. Бұл проблема әсіресе қазақстандық контексте айқын көрінеді, себебі, болашақ мамандықты таңдау көбінесе оқушылардың жеке қабілеттері мен мүдделеріне емес, ата-аналардың үміттеріне немесе бірыңғай ұлттық тестілеу нәтижелеріне негізделеді.

Бұл мәселенің перспективалық шешімдерінің бірі – білім беру процесіне геймификацияны (gamification) енгізу болып табылады. Геймификация – оқу және бағалау сияқты ойын емес контексттерде ойын элементтерін пайдалану арқылы оқушылардың белсенділігін айтарлықтай арттыруға, оларды белсенді қатысуға ынталандыруға және табиғи қабілеттерін анықтауға жағдай жасауға қабілетті. Геймификацияланған орталар шеңберінде жасырын бағалау (stealth assessment) тәсілін қолдануға болады, онда білім алушы диагностика жүргізу фактісін білмейді, алайда жүйе негізгі құзыреттердің қалыптасу деңгейін айқындай отырып, оның іс-әрекеттерін тіркейді.

Геймификацияның басты элементтеріне мыналар жатады: балл жинау жүйесі, бейджер, деңгейлер, көшбасшылар тақтасы, уақыттық шектеулер мен виртуалды марапаттар. Бұл элементтер білім алушыға оқу материалына эмоциялық қатынас тудырып, оқу процесін мазмұнды әрі тартымды етеді.

Қазақстан Республикасында білім беру жүйесінде геймификацияны енгізу бойынша бірнеше нормативтік құжаттар қабылданған. Бұл құжаттар оқу процесін заманауи технологиялармен байытуға бағытталған:

- Білім беру саласындағы ақпараттандыру объектілеріне қойылатын ең төменгі талаптар: бұл құжатта орта білім беру ұйымдарындағы цифрлық білім беру ресурстарының функционалдығына қойылатын талаптар белгіленген. Атап айтқанда, оқу процесін геймификациялау әдістерін қолдану қажеттілігі көрсетілген (Министрлер кабинеті, 2022);

- Орта білім беру ұйымдарына арналған оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешендердің құрылымы мен мазмұнына қойылатын талаптар: бұл құжатта электрондық оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешендерге геймификация элементтерін енгізу қажеттілігі атап өтілген (Министрлер кабинеті, 2022);

- «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы (2018-2022): бұл бағдарламада сандық білім беру ресурстарын әзірлеу және оларды оқу процесіне интеграциялау міндеті нақты қойылған (ҚР Үкіметі, 2018);

- ҚР Білім және ғылым министрлігінің 2020 жылғы №182 бұйрығымен бекітілген «Орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты»: бұл құжатта сандық білім беру құралдарын, оның ішінде ойын технологияларын қолдануды педагогикалық тәсіл ретінде қарастыру қажеттілігін атап өтеді (ҚР Білім және ғылым министрлігі, 2020);

- 2022 жылғы «Білім беруді дамытудың тұжырымдамасы»: бұл құжатта оқушылардың функционалдық сауаттылығын, креативтілігін, логикалық ойлауын дамыту үшін цифрлық ортада оқыту әдістерін кеңінен пайдалану көзделген (ҚР Оқу-ағарту министрлігі, 2022).

Сонымен қатар, геймификация элементтерін білім беру процесіне енгізу бойынша Қазақстанда нақты қадамдар жасалуда. Мысалы,

– 2023 жылы Алматыда ЮНИСЕФ пен Қазақстан-Британ техникалық университетінің ұйымдастыруымен геймификация хакатоны өтті. Бұл шараға 50 қазақстандық оқушы қыз қатысып, бейнеойындарды әзірлеу және зерттеу бойынша тәжірибе жинады (ҚР Үкіметі, 2021);

– «Өмір бойы оқу (үздіксіз білім беру) тұжырымдамасында» жоғары оқу орындарының геймификация және дербестендіру арқылы бейімделген оқу процесін қамтамасыз ететін интеграцияланған білім беру платформаларын жасау қажеттілігі атап өтілген (UNICEF Қазақстан, 2023).

Жалпы алғанда, Қазақстанда білім беру жүйесінде геймификацияны енгізу бойынша нормативтік негіз қалыптасқан және оның іске асырылуы бойынша нақты қадамдар жасалуда. Дегенмен, бұл процестің толыққанды жүзеге асырылуы үшін қосымша зерттеулер мен тәжірибелік жобалар қажет. Көптеген зерттеулерге қарамастан, кәсіби бағдарлау жүйелері шеңберінде геймификация мен жасырын бағалауды кешенді интеграциялау мәселелері шешілмеген күйінде қалып отыр. Қолданыстағы платформалардың көпшілігі студенттердің табиғи (ойын) ортадағы нақты бейімділігін анықтауға мүмкіндік бермейтін ресми тестілеуге бағытталған. Сондай-ақ дамушы елдердің, соның ішінде Қазақстанның мәдени және білім беру контекстіне бағдарланған әзірлемелер жеткіліксіз.

Осы орайда, Торайғыров университетінің оқытушылары гранттық қаржыландыру жобасы аясында зерттеулер жүргізуде. Бұл жобаның негізгі идеясы – сандық ойындардың көмегімен бағалауды орындау негізінде жасырын бағалау процесінің әдіснамалық мәселелерін зерттеу және оқушылардың жасырын білімін бағалауға қабілетті геймификация құзыретіне ие болашақ IT-мамандарды оқыту әдістемесін әзірлеу болып табылады. Және осы жобаға сәйкес зерттеу нәтижелері, әлемде және елімізде IT-саланың қарқынды дамуын және қазіргі уақытта IT-саланы таңдайтын жастардың басым болуын ескере отырып, кәсіптік бағдарлау мақсатында геймификация арқылы жоғары сынып оқушыларының IT-құзырлылықтарын жасырын бағалау үшін платформа әзірлеудің маңызды екенін ашық көрсетіп берді (Оспанова, Токжигитова, 2024), (Токжигитова, Джарасова, 2023), (Tokzhigitova, Jarasova, 2025).

Мақалада, аталған жобаны орындау нәтижелерінің бірі ретінде, геймификацияны қолдана отырып, оқушылардың кәсіби бағдары аясында IT-құзырлылықтарын жасырын бағалауға арналған ақпараттық жүйенің моделі мен компьютерлік іске асырылуы қарастырылады («GCG» (Game for Career Guidance) – ойын платформасы). Зерттеудің **мақсаты** – кәсіптік бағдарлау мақсатында оқушылардың IT-құзырлылықтарын жасырын бағалау үшін геймификацияланған «GCG» (Game for Career Guidance) ойын платформасы ақпараттық жүйесінің моделін ұсыну және оны компьютерлік жүзеге асыру нәтижесімен таныстыру болып табылады. Аталған мақсатқа жету үшін келесі **міндеттер** алға қойылды:

1) Кәсіби бағдарлауда геймификацияны қолданып жасырын бағалау әдістері арқылы IT-құзырлылықтарды анықтау моделін ғылыми негіздеу;

2) IT-құзырлылықтарды анықтаудағы бағалау критерийлері мен жасырын бағалау механизмдерін қарастыру;

3) IT-құзырлылықтарын жасырын бағалау үшін геймификацияланған ақпараттық жүйенің моделін ұсыну және оны компьютерлік жүзеге асыру нәтижесімен таныстыру.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу әдістемесі келесі тәсілдерге сүйенеді:

- Теориялық талдау – IT-құзырлылықтарды анықтауда геймификацияны қолданудың ғылыми негіздемелерін жасауда қолданылады;
- Жүйелік тәсіл – ақпараттық жүйенің архитектурасын геймификация модульдерін қамтитын тұтас объект ретінде жобалау үшін қолданылады;
- Дизайн-ойлау (Design Thinking) – пайдаланушы тәжірибесін және ойын сценарийлерін жобалау кезеңінде қолданылады;
- Жасырын бағалау әдісі – IT-құзырлылықтарды бағалау ойын ортасындағы мінез-құлық көрсеткіштері арқылы жүзеге асырылады.

Нәтижелер және талқылау

1-ші міндет бойынша нәтижелер: Кәсіби бағдарлауда геймификацияны қолданып жасырын бағалау әдістері арқылы IT-құзырлылықтарды анықтау моделін ғылыми негіздеу.

Ақпараттық қоғам жағдайында IT-құзырлылықтар тұлғаның бәсекеге қабілеттілігін айқындайтын негізгі көрсеткіштердің біріне айналып отыр. Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін цифрландыру мен жаңғырту бағытында жүргізіліп жатқан реформалар, атап айтқанда, «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы және ҚР Оқу-ағарту министрлігі мен Ғылым және жоғары білім министрлігінің стратегиялық құжаттары аясында білім алушылардың цифрлық сауаттылығы мен IT-құзырлылықтарын қалыптастыру мәселесі өзекті болып отыр. Осыған байланысты кәсіби бағдарлаудың мазмұны мен әдіснамасы да жаңа форматта қайта қарастыруды талап етеді.

Тақырып бойынша ғылыми-әдеби зерттеулердің нәтижелеріне сүйенсек, соңғы жылдары цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы және олардың білім беру процесіне интеграциялануы, цифрлық сауаттылық пен IT-құзырлылықтарын қоса алғанда, оқушылардың негізгі құзыреттіліктерін дамытуға бағытталған инновациялық оқыту және бағалау әдістерін іздеу қажеттілігіне әкелді. Бұл тұрғыда геймификация, жасырын бағалау және адаптивті ақпараттық жүйелер сияқты тәсілдерге баса назар аударылады (OECD, 2021).

Геймификация терминіне заманауи перспективалы білім беру технологиясы ретінде көптеген анықтамалар келтіріледі (Оспанова, Токжигитова, 2024). Дегенмен, осы жұмыста, геймификация (ағылш. gamification) ұғымын – білім беруде оқушылардың ынтасы мен белсенділігін арттыру мақсатында, ойын емес контексттерде ойын элементтерін қолдану ретінде қарастырамыз. Кейбір зерттеулердегі метаанализдерге сәйкес, геймификация когнитивті, мотивациялық және мінез-құлық оқу нәтижелерін жақсартуға ықпал етеді. Дегенмен, авторлар геймификацияның тиімділігі – контекстке және қолданылатын ойын элементтеріне байланысты екенін атап көрсетеді (Dichev & Dicheva, 2017).

Әдебиеттерге сыни шолудағы оң нәтижелерге қарамастан, көптеген зерттеушілер әдістемелік шектеулерге тап болғанын атап өтеді, әрине, бұл өз кезегінде, геймификацияның оқу процесіне әсері туралы нақты тұжырымдар жасауды қиындатады. Дегенмен, олар неғұрлым тартымды және ынталандыратын оқу ортасын құруда геймификацияның әлеуетінің басымдылығына назар аударады (Hainey, 2016).

Жасырын бағалау – бұл білім беру іс-әрекетіне, ең алдымен ойынға енгізілген ақылды диагностика процесі. Осы тәсілдің негізін қалаушылардың бірі Валери Шутенің (Valerie Shute) пікірінше, жасырын бағалау дәстүрлі сынақтарға тән қысым мен күйзеліс әсерлерін болдырмай, білім алушылардың қабілеттері туралы сенімді деректерді жинауға мүмкіндік береді (Shute, 2023). Бұл әдіс мінез-құлық үлгілерін талдауға, есептерді шешу стратегияларын таңдауға, жауап беру уақытына және басқа сандық белсенділік іздеріне негізделген. Соңғы жылдары бұл әдістеме интеллектуалды оқыту жүйелерінде, соның ішінде геймификацияланған мазмұны бар платформаларда да қолданылуда (Vogt et al., 2015).

Қазіргі әлемде IT-құзырлылықтарын қалыптастыру маңызды бола түсуде. Зерттеулер көрсеткендей, IT-пәндерін оқытуға геймификацияланған тәсілдерді біріктіру студенттердің мотивациясы мен үлгерімін арттыруға көмектеседі (Hainey, 2016). Алайда, басқа авторлардың еңбектерінде атап өткендей, IT-оқыту контекстінде ең тиімді ойын элементтері мен механикасын анықтау үшін көбірек зерттеулер қажет (Dichev, 2017).

IT-құзырлылық – бұл тек техникалық білімдер жиынтығы ғана емес, сонымен қатар алгоритмдік ойлау, ақпараттық гигиена, цифрлық құралдарды тиімді пайдалану қабілеті. Осы компоненттерді диагностикалау үшін тек декларативті білімге емес, қолданбалы әрекетке негізделген бағалау жүйесі қажет. Геймификацияланған тапсырмаларда берілетін симуляция, модельдеу, кодпен жұмыс істеу, логикалық шешім қабылдау міндеттері осы мақсатқа толық сәйкес келеді. Бұл тәсіл құзыреттілікке негізделген оқытудың (competency-based education) принциптеріне де сай келеді (OECD, 2021).

Қазақстандық ғалымдардың жұмысына назар аудара отырып, білім беру процесінде геймификацияны қолдануға арналған негізгі зерттеулері де геймификация тәсілінің әртүрлі білім беру салаларында тиімділігін растайды. Қазақстан мектептерінде математиканы оқытуға геймификация элементтерінің әсерін зерттеу нәтижелері, ойын технологияларын пайдалану оқушылардың қызығушылығы мен үлгерімін арттыруға ықпал ететінін көрсетті (Sansyzbaev, Kadyrbaeva, 2025). Ал, бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін оқытуда геймификация мен жасанды интеллекттің қолданылуын зерттеген ғалымдар, бұл технологиялардың үйлесімі оқушылар үшін жекелендірілген және қызықты тәжірибе жасай отырып, мотивация мен оқу нәтижелерін айтарлықтай арттыратынын анықтады (Дуйсенова & Жоробекова, 2024). Басқа да қазақстандық авторлар өз шолуында білім беруде геймификацияны енгізудің проблемалары мен перспективаларын атап өтіп, оқу процесінде ойын технологияларын тиімді пайдалану үшін мұғалімдерді арнайы даярлау қажеттілігін атап өтті (Жакупова, Еркебаева, 2022).

Қазақстандық контексте жасырын бағалау бойынша тікелей зерттеулер аз болғанымен, бұл тәсіл геймификация шеңберінде белсенді түрде талқылануда. Олар өз зерттеулерінде, студенттердің жеке басын дамыту үшін геймификацияны қолдануды қарастырып, ойын элементтері оқушыларды ынталандырып қана қоймай, олардың құзыреттерін еркін түрде бағалауға мүмкіндік беретінін атап өтті (Токжигитова және т.б., 2023, Оспанова, 2024).

Қазақстанда жасырын бағалау тәсілі түрлі білім беру бастамаларында қолданылады. Мысалы, Қазақстан қатысатын PISA-2022 бағдарламасы аясында оқушылардың функцио-

налдық сауаттылық деңгейін анықтау үшін жасырын бағалау әдістері қолданылады (Национальный отчёт PISA-2022, 2023). Сондай-ақ, ақпараттық технологиялар саласындағы IT-құзырлылықтарын дамыту және кәсіби бағдарлау Қазақстанда барған сайын өзекті бола түсуде. 2021 жылы «Қазақстанның жаңа кәсіптері мен құзыреттерінің атласы» әзірленді, ол IT-мамандықтарды қоса алғанда, перспективалы кәсіптер жинағы болып табылады және жастардың кәсіби бағдарлануы үшін бағдар ретінде қызмет етеді (Атлас новых профессий и компетенций Казахстана, 2021).

Сонымен қатар, Қазақстанда IT-мамандықтарға бейімділікті анықтау үшін мамандандырылған бағдарламалар мен тестілеу іске қосылды. Мысалы, 2023 жылы енгізілген бағдарлама мектеп оқушылары мен студенттерге бірқатар тесттер мен практикалық тапсырмалар арқылы әртүрлі IT мамандықтарына бейімділігін анықтауға мүмкіндік береді деп күтілуде.

Ақпараттық технологиялар саласындағы IT-құзырлылықтарын дамыту және кәсіби бағдарлау Қазақстанның білім беру саясатындағы басым бағыттар болып табылады. Бұл процеске геймификацияны енгізу перспективалық тәсіл ретінде қарастырылады. Дегенмен, Қазақстанның білім беру процесіне геймификация мен жасырын бағалаудың белсенді енгізілуіне қарамастан, белгілі бір сын-қатерлер бар. Қазақстан мектептеріндегі кәсіптік бағдарлауға арналған зерттеуде еңбекке қабілетті халықтың 60% - ы мамандығы бойынша жұмыс істемейтіні атап өтіледі, бұл өз кезегінде келесі мәселелерге баса назар аудартады (Zakon.kz, 2022):

- ағымдағы кәсіптік бағдарлау бағдарламаларының тиімділігінің жеткіліксіздігі;
- оқушылардың нақты дағдылары мен қызығушылықтарын ескере отырып, бағалау мен бағдарлаудың дәлірек және жекелендірілген әдістерін әзірлеу қажеттілігі;
- ерте кәсіптік бағдарлау мақсаттары үшін геймификация мен жасырын бағалау элементтерін біріктіретін ақпараттық жүйелердің жеткіліксіздігі;
- елдің мәдени және білім беру ерекшеліктерін ескеретін ұлттық стандарттар мен әдістемелік ұсынымдарды әзірлеу қажеттігі;
- бағалаудың жаңа технологиялары мен әдістерін қолдануға мұғалімдерді де дайындауды қамтамасыз етудің маңыздылығы.

Жалпы алғанда, ғылыми-зерттеулерге сүйенсек, қазақстандық авторлардың зерттеулері оқушылардың ынтасы мен үлгерімін арттыруда геймификацияның тиімділігін растайды. Алайда, жасырын бағалауды сәтті интеграциялау және IT-құзырлылықтарын анықтау үшін қазақстандық білім беру жүйесінің ерекшелігін ескеретін, бейімделген әдістемелерді одан әрі зерттеу және әзірлеу қажет екенін көрсетеді. Сондай-ақ, ақпараттық технологиялар саласындағы ерте кәсіптік бағдарлау мақсаттары үшін геймификация мен жасырын бағалау элементтерін біріктіретін ақпараттық жүйені құрудың негізделген ғылыми және практикалық қажеттілігі бар екенін айқындай түседі. Мұндай жүйе қазіргі қазақстандық білім беру жүйесінің алдында тұрған міндеттерді шешуде тиімді құрал бола алады.

Геймификацияға негізделген жасырын бағалау арқылы IT-құзырлылықты диагностикалау моделін жалпы түрде былай сипаттауға болады (1-кесте):

1 кесте. Геймификацияға негізделген жасырын бағалау арқылы IT-құзырлылықты анықтау моделі құрылымының кестелік сипаттамасы

Компонент	Мазмұны / Міндеті	Қолданылатын тәсілдер
Кіріс (Input)	Білім алушы туралы бастапқы мәліметтер, қызығушылықтар, IT туралы бастапқы білім	Анкета, тіркеу формасы, қызығушылықты анықтау сұрақтары
Геймификация блогы	Құзырлылықты анықтауға арналған ойын элементтері енгізілген тапсырмалар	Квест, симулятор, викторина, код жазу, мини-ойындар
Бағалау модулі	Ойын барысындағы әрекеттерді автоматты бақылау және деректер жинау	Уақыт, қателік саны, стратегия, көмекке жүгіну жиілігі
Жасырын аналитика	Алынған әрекеттер негізінде құзырлылық деңгейін талдау	Алгоритмдік модельдер, шкалалау, жасанды интеллект элементтері
Диагностика нәтижесі	Пайдаланушының нақты IT-құзырлылық деңгейін сипаттайтын профиль	Құзырлылық деңгейі: төмен – орта – жоғары, инфографика
Кәсіби бағдар	Диагностикалық нәтижеге сүйене отырып бағыт ұсынылады	Мамандық ұсыныстары, дамыту бағыттары, оқыту жолдары
Кері байланыс	Пайдаланушыға немесе ата-ана/мұғалімге есеп беру	Автоматты есеп, ұсыныстар PDF немесе веб түрінде

Осы аталғандарды ескере отырып, білім алушылардың кәсіби бағдарын тиімді ұйымдастыру үшін геймификация элементтерін пайдаланып, олардың IT-құзырлылық деңгейін жасырын түрде анықтау моделі құрастырылды (1-сурет):

Кіріс	Геймификация блогы	Бағалау блогы	Шығыс
Білім алушы туралы бастапқы мәліметтер, қызығушылықтар, IT туралы бастапқы білім; тіркеу формасы.	Құзырлылықты анықтауға арналған ойын элементтері енгізілген тапсырмалар; Пайдаланушының нақты IT-құзырлылық деңгейін сипаттайтын профиль; Квест, мини-ойындар.	Ойын барысындағы әрекеттерді автоматты бақылау және деректер жинау; Құзырлылық деңгейі: 5 бағыт бойынша пайыздық көрсеткіштер; Уақыт, қателік саны,	қатысушының жетістіктері туралы мәліметтерді жинау; Диагностикалық нәтижеге сүйене отырып кәсіби бағыт ұсынылады.

(модель авторлармен құрастырылған)

1 сурет. IT-құзырлылық деңгейін жасырын түрде анықтау моделі

2-ші міндет бойынша нәтижелер: IT-құзырлылықтарды анықтаудағы бағалау критерийлері мен жасырын бағалау механизмдерін қарастыру.

Кәсіби бағдарлауда IT-құзырлылықтарды бағалау – бұл нақты еңбек нарығы мен мамандықтар жүйесіне сәйкестікті анықтауға бағытталған маңызды қадам. Соңғы жылдары бірнеше бағалау модельдері әзірленіп, қолданысқа енгізілді. Төменде халықаралық және қазақстандық модельдерге шолу ұсынылған:

2 кесте. IT-құзырлылықтарды бағалаудың негізгі модельдері

Модель / Тәсіл	Қысқаша сипаттама	Артықшылықтары
DigComp Framework (EC)	Цифрлық құзыреттілікті 5 бағыт бойынша бағалайды: ақпарат, коммуникация, контент жасау, қауіпсіздік, мәселелерді шешу.	ЕО қолдауы, жоғары валидтілік, құралдардың қолжетімділігі
ISTE Standards (АҚШ)	Білім алушылардың технологияны меңгеру, цифрлық азаматтық және инновациялық ойлауын бағалайды.	Мектептерге бейімді, оқушыларға икемделген
CDIO Framework	Инженерлік бағыттағы модель, жобалық оқыту арқылы IT-құзырлылықтарды бағалайды.	Практикаға бағытталған, инженерлік біліммен үйлесімді
Қазақстандық модель (Атлас негізінде)	Атласты негізге ала отырып, IT мамандықтарына бейімділікті анықтайтын тесттер мен кейстерді қамтиды.	Қазақстан нарығына бейімделген, кәсіби бағдарға бағытталған

Көріп отырғанымыздай, IT-құзырлылықтарды бағалаудың заманауи тәсілдері Халықаралық құзыреттілік шеңберін де, білім беру жүйелерінің ерекшеліктеріне бейімделген ұлттық бастамаларды да қамтиды.

Қазақстандық контексті тұрғысынан алсақ, Қазақстанда «Жаңа кәсіптер мен құзыреттер атласы» (<https://atlas.bts-education.kz>) жобасы белсенді түрде іске асырылуда, оның шеңберінде оқушылардың цифрлық және ақпараттық технологиялық дағдыларға бейімділігін диагностикалауға арналған құралдар ұсынылады. Бұл құралдарға мыналар жатады:

- мотивациялық сауалнамалар;
- логикалық-алгоритмдік есептер;
- геймификацияланған шағын жобалар;
- когнитивті және метадағдылады бағалау.

BTS Education мәліметтері бойынша IT-құзырлылықтарды бағалау бірнеше критерийлер бойынша жүргізіледі: есептерді шешу жылдамдығы, дерексіз ойлау деңгейі, кодтау дағдылары, командада жұмыс істеу (симуляциялық форматта) және т.б.

Кәсіби бағдарлау контекстіндегі IT-құзырлылықтарды бағалау модельдері цифрлық сауаттылықты қалыптастыруда және болашақ мамандықты саналы түрде таңдауда шешуші рөл атқарады. DigComp (<https://joint-research-centre.ec.europa.eu>) және ISTE (<https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-students>) сияқты халықаралық стан-

дарттар ұлттық тәсілдермен, атап айтқанда, Қазақстанда кәсіптер атласын құру жөніндегі бастамамен толықтырылады. Геймификация мұндай жүйелердің тиімділігін арттырады, бұл жасырын бағалау мен адаптивті технологияларды қолдануға мүмкіндік береді.

Кәсіби бағдарлауда IT-құзырлылықтарды бағалау үшін геймификацияланған жүйелерді жасау және енгізу тек Қазақстанда ғана емес, бүкіл әлемде өзекті бағытқа айналуға. Төменде соңғы жылдары шетелдік және қазақстандық тәжірибеде іске асырылған негізгі зерттеулердің нәтижелерін қарастырайық.

Көптеген елдер сандық және IT-құзырлылықтарды бағалауда геймификацияланған технологияларды пайдаланады. 3-кестеде сәтті мысалдары келтірілген:

3 кесте. IT-құзырлылықтарды бағалауда геймификацияланған технологияларды пайдаланудың шетелдік тәжірибелері

Елдер	Платформа	Мақсаты	Ерекшеліктері
Финляндия	Code School Finland	Оқушыларда алгоритмдік ойлауды дамыту	Миссиялар, жобалар және реер-review қолданылады
АҚШ	Classcraft, Kahoot!	Оқу процесі мен бағалауды геймификациялау	Жеке траектория, ұпайлар, марапаттар, командалық ойын
Сингапур	FutureSkills Simulator	Кәсіптік бағдар беру және IT дағдыларын дамыту	Жұмыс жағдайларын модельдеу, виртуалды сұхбат
Ұлыбритания	iDEA Award	Оқушыларды цифрлық сертификаттау	Деңгейлері, белгішелері және сертификаттары бар Онлайн платформа
Корея	EduTech Korea	Аі және геймификация элементтерімен адаптивті оқыту	Жеке тапсырмалар, имитацияланған ортадағы әрекеттер арқылы бағалау

Қазақстанда 2020 жылдардан бастап геймификацияны интеграциялауға және IT-құзырлылықтарын бағалауға тұрақты қызығушылық байқалады. Мұнда негізінен университеттер мен ғылыми орталықтар белсенді рөл атқарады.

2022 жылдан бастап ҚР мектептерінде оқушылардың цифрлық бейімділігін бағалауға бағытталған Digital-навигатор (<https://atlas.bts-education.kz>) құралы енгізілуде. Онда келесі комбинациялар қолданылады:

- интерактивті тапсырмалар;
- геймификацияланған модельдеу;
- бейіндік тесттер.

IT-құзырлылықтарды бағалауда геймификацияланған технологияларды пайдаланудың Қазақстандық және шетелдік тәжірибелерін салыстыру нәтижесі 4 кестеде келтірілген.

4 кесте. Салыстырмалы талдау: шетелдік және қазақстандық тәжірибе

Критерий	Шетелдік платформалар	Қазақстандық құралдар
Геймификация деңгейі	Жоғары (миссиялар, модельдеу, жарыстар)	Орташа (негізінен ойын элементтері бар тесттер)
Кәсіби бағдармен байланысы	Тікелей (iDEA, FutureSkills, CDIO)	Ішінара (сандық тесттер + ұсыныстар)
AI және бейімделуді қолдану	Иә	Әзірге жоқ
Сертификациялау	Бар (сандық белгішелер, дипломдар)	Жоқ немесе енгізу сатысында

Шетелдік тәжірибеге шолу көрсеткендей, тиімді ойын жүйелеріне тек тапсырмалар мен бағалаулар ғана емес, сонымен қатар даму траекториялары, визуалды есептер, модельдеу және AI компоненттері кіреді. Қазақстан бұл жолды енді ғана бастап жатыр, бірақ ұлттық контекстке бейімделген IT-құзырлылықтарды бағалау саласында зерттеулер мен енгізудің табысты мысалдары бар. Үздік әлемдік тәжірибелерді жергілікті ерекшеліктермен біріктіру білім алушыларды кәсіби бағдарлау сапасын едәуір арттыра алады.

Осы мәліметтерге сүйене отырып, жобаны іске асыру барысында, IT-құзырлылықтарды анықтаудағы бағалау критерийлері Қазақстандық модельге (Атлас негізінде) негіздеп анықталды және құралы ретінде геймификацияланған бағдарламалық өнім жасау ұйғарылды.

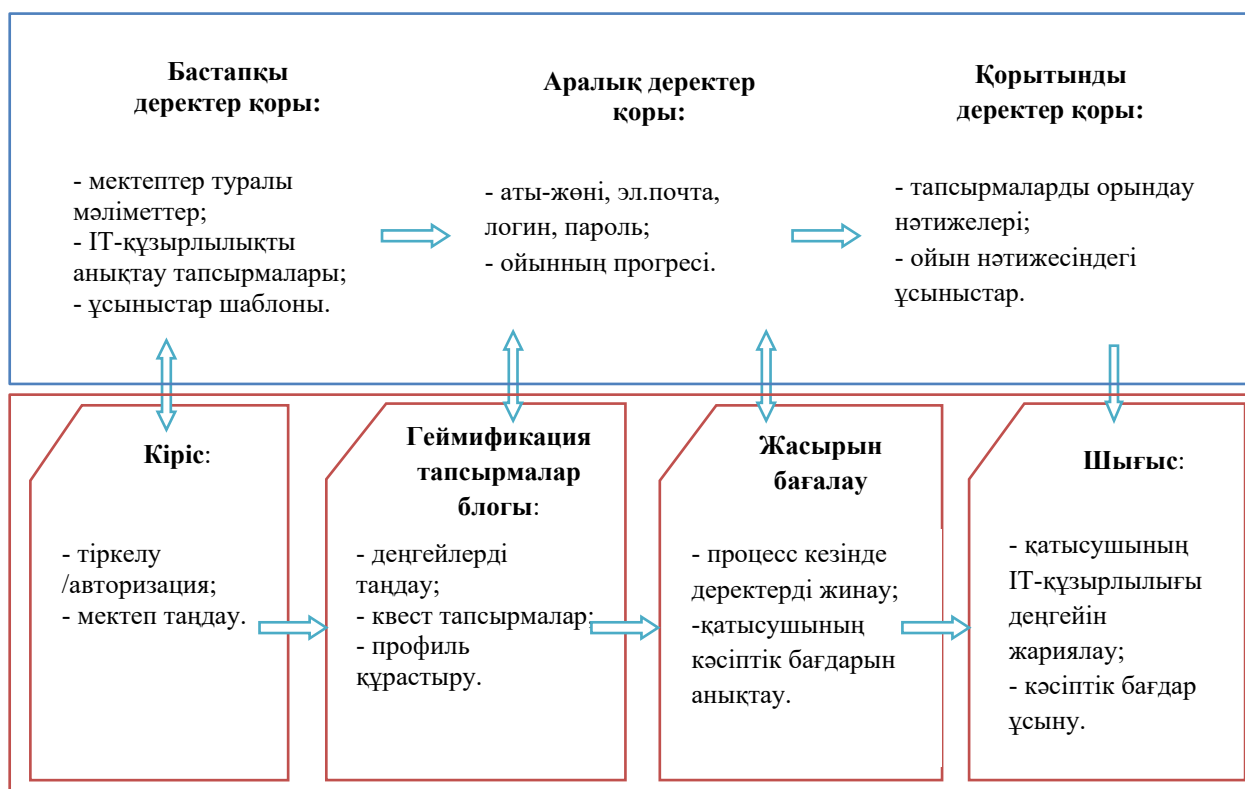
Бағалау критерийлері IT-құзырлылықтардың 5 бағыты бойынша таңдап алынды:

- Программалау;
- Компьютерлік графика;
- Ақпараттық қауіпсіздік;
- Веб-программалау;
- Компьютерлік жүйелердің архитектурасы.

IT-құзырлылықтарды жасырын бағалаудың механизмі ретінде геймификацияланған квест ойынында тест тапсырмаларын орындау алынды. Платформа үш қиындық деңгейіне бөлінген 5 бағыттан тұрады. Әр деңгейде тапсырмалардың белгілі бір күрделілігімен тестілеу жүргізіледі. Тапсырмалар 5 бағыттың әрқайсысы бойынша 75 сұрақтан, яғни жалпы саны 400-ге жуық сұрақтан тұратын базаны қамтиды.

3-ші міндет бойынша нәтижелер: IT-құзырлылықтарын жасырын бағалау үшін геймификацияланған ақпараттық жүйенің моделін ұсыну және оны компьютерлік жүзеге асыру нәтижесімен таныстыру.

Жобаны іске асыру барысында, жоғарыда келтірілген теориялық, педагогикалық, технологиялық ғылыми зерттеулердің негізінде, білім алушылардың кәсіби бағдарын тиімді ұйымдастыру үшін геймификация элементтерін пайдаланып, олардың IT-құзырлылық деңгейін жасырын түрде анықтауға арналған «GCG» ойын платформасы ақпараттық жүйесінің моделі құрастырылды (2-сурет):



модель авторлармен құрастырылған

2 сурет. IT-құзырлылық деңгейін жасырын түрде анықтауға арналған ақпараттық жүйенің моделі

Ұсынылған модель деректер қорынан және бағдарлама компоненттерінен тұрады. Деректер қоры бастапқы, аралық және қорытынды қорларды біріктіреді. Бастапқы деректер қорында бағдарламамен жұмыс істеу барысында қажетті барлық деректер жиналған. Бұл қорда, жүйедегі беттерден өткен кезде күту уақытында ұсынылатын пайдалы ақпараттар, қатысушылардың тіркелу кезінде қажетті мәліметтер, ойын барысында қолданылатын әртүрлі шаблондар сақталған. Бұл жерде айтaketу керек, ашық деректер қорынан алынған қазақстандық барлық мектептердің базасы кіріктірілген (<https://data.egov.kz/>). Аралық деректер қорында қатысушылардың тіркеуден өткен кездегі енгізілген мәліметтері және ойынның прогресі жинақталады. Яғни, бұл деректер қорында, қатысушының жеке мәліметтері мен орындап жатқан процестері тіркеледі. Тапсырмаларды орындау нәтижелері, ойын нәтижесіндегі ұсыныстар қорытынды деректер қорына жіберіледі және қолданушыға жарияланады.

Бағдарлама «кіріс», «геймификациялық тапсырмалар блогы», «жасырын бағалау блогы», «шығыс» компоненттерінен тұрады. «Кіріс» бөлімінде тіркеу формасы арқылы қатысушы туралы бастапқы мәліметтер тіркеледі. «Геймификацияға негізделген тапсырмалар блогында» деңгейлерді таңдау, соған сәйкес квест тапсырмалар өту мүмкіндігімен қатар, ойындағы жетістіктеріне қарай қатысушының жеке профилі құрастырылады. «Жасырын бағалау блогы» процесс кезіндегі деректерді жинау мен

соның нәтижесіне байланысты, қатысушының кәсіптік бағдарын анықтауға арналған. «Шығыс» деректері ретінде ққатысушыға ІТ-құзырлылығы деңгейі жарияланады, кәсіптік бағдар ұсынылады.

«GCG» ойын платформасының деректер қоры PostgreSQL – дерекқорды басқарудың қуатты, ашық объектілік-реляциялық жүйесінде, IntelliJ IDEA Ultimate, DataGrip; VS Code бағдарламалау орталарында (IDE), Kotlin, JavaScript, SQL бағдарламалау тілдерінің көмегімен жасалды. Ақпараттық жүйенің деректер қоры туралы толық ақпаратты, осы жобаны орындау аясында жазылған Токжигитова Н.К. мен Оспанова Н.Н. еңбектерінде көруге болады [10].

«GCG» ойын платформасының ақпараттық жүйесі JavaScript, React, React Three fiber және Kotlin көмегімен әзірленді.

Платформаның құрылымы төмендегідей ұйымдастырылған (3-сурет):

1) Амандасу терезесі (бағдарламаға кіретін негізгі бет) – бұл жерден пайдаланушы авторизацияға немесе тіркеуге өте алады;

2) Сайттың 1-ші мәзірі – 2 беттен тұрады: «Біз туралы» – жоба туралы ақпаратты қамтиды және «Профиль» – қолданушының жеке кабинеті;

3) Сайттың 2-ші мәзірі – 2 беттен тұрады: «Жетістіктер» – қолданушының жетістіктерін көрсетеді. «Деңгей таңдау» – мына үш деңгейдің біреуін таңдауға мүмкіндік береді: «COMPUTER SCIENCE», «COWORKING», «IT SCHOOL».



3 сурет. «GCG» ойын платформасының құрылымы

Қорытынды

Зерттеу нәтижесінде келесі міндеттер шешілді және нәтижелерге қол жеткізілді:

1) Кәсіби бағдарлауда геймификацияны қолданып жасырын бағалау әдістері арқылы ІТ-құзырлылықтарды анықтау моделі ғылыми тұрғыда негізделді. Нәтижесінде, білім алушылардың кәсіби бағдарын тиімді ұйымдастыру үшін геймификация элементтерін пайдаланып, олардың ІТ-құзырлылық деңгейін жасырын түрде анықтаудың моделі құрастырылды (1-сурет).

2) IT-құзырлылықтарды анықтаудағы бағалау критерийлері мен жасырын бағалау механизмдері қарастырылды. Нәтижесінде, IT-құзырлылықтарды анықтаудағы бағалау критерийлері Қазақстандық модельге (Атлас негізінде) негіздеп анықталды және құралы ретінде геймификацияланған бағдарламалық өнім жасау ұйғарылды.

Бағалау критерийлері IT-құзырлылықтардың 5 бағыты бойынша таңдап алынды: программалау; компьютерлік графика; ақпараттық қауіпсіздік; веб-программалау; компьютерлік жүйелердің архитектурасы.

IT-құзырлылықтарды жасырын бағалаудың механизмі ретінде геймификацияланған квест ойынында тест тапсырмаларын орындау алынды. Платформа үш қиындық деңгейіне бөлінген 5 бағыттан тұрады. Әр деңгейде тапсырмалардың белгілі бір күрделілігімен тестілеу жүргізіледі. Тапсырмалар 5 бағыттың әрқайсысы бойынша 75 сұрақтан, яғни жалпы саны 400-ге жуық сұрақтан тұратын базаны қамтиды.

3) IT-құзырлылықтарын жасырын бағалау үшін геймификацияланған ақпараттық жүйенің моделін ұсыну және оны компьютерлік жүзеге асыру нәтижелері қарастырылды. Нәтижесінде, геймификацияны қолдана отырып, оқушылардың кәсіби бағдары аясында IT-құзырлылықтарын жасырын бағалауға арналған ақпараттық жүйенің моделі құрастырылды және «GCG» (Game for Career Guidance) – ойын платформасының ақпараттық жүйесі компьютерлік іске асырылды.

Қазіргі заманғы білім беру саласы тез өзгеріп жатқан цифрлық әлемнің қиындықтарына тап болды. Білімді жай ғана жеткізу жеткіліксіз – студенттерге күрделі және болжанбайтын кәсіби шындықты шарлауға көмектесетін икемді құзыреттерді қалыптастыру қажет. Бұл әсіресе ақпараттық технологиялар саласына қатысты. Себебі осы саланың мамандарына қойылатын талаптар дәстүрлі білім беру бағдарламаларына бейімделуге қарағанда жылдамырақ жаңартылып отырады.

Бұл тұрғыда біздің зерттеуіміз үш маңызды бағытты біріктіруге тырысты: кәсіби бағдар, IT-құзырлылықтарын дамыту және жұмсақ, бірақ терең диагностика құралы ретіндегі геймификация. Әзірленген ақпараттық жүйе оқушылардың өздері байқамай олардың цифрлық дағдылар деңгейін анықтауға және дамудың дәл траекториясын ұсынуға мүмкіндік береді.

Мұндағы ерекше құндылық – бұл жүйе дағдыларды бағалап қана қоймай, оны еліктіру, ынталандыру және дамыту арқылы жасайды. Көбінесе стресс тудыратын және үстіртін көрініс беретін классикалық сынақтардан айырмашылығы, геймификацияланған тәсіл ішкі мотивациямен жұмыс істейді. Студент өзін субъект ретінде сезінбейді – ол зерттеуші, ойыншы, интерактивті ізденістің қатысушысы болады. Оның іс-әрекетінің артында оның кәсіби бағдарлау қалауын және ақпараттық технологияар бойынша жүктемесіне дайындық деңгейін болжай алатын байыпты аналитика бар.

Алынған нәтижелер, мұндай жүйелер, әсіресе мектеп пен еңбек нарығы арасындағы алшақтық әлі де сезіліп отырған Қазақстан жағдайында, мектептегі білім мен нақты кәсіби траектория арасындағы байланыс буыны бола алатындығына негіз бола алады. Алайда, бұл әлеуетті іске асыру үшін жүйелік деңгейде қолдау қажет. Мұндай тәсілдер әдіснамалық базаны, кадрлар даярлауды, технологиялық жарақтандыруды талап етеді. Егер бүгін бұл инновация болса, ертеңгі күні мемлекет, мектептер, университеттер мен зерттеушілер күш біріктіруінің арқасында, жаңа нормаға айналуы мүмкін.

Сондықтан мынадай ұсыныстар жасаймыз:

- 1) Мектептер мен колледждерге – кәсіптік бағдарлау бағдарламаларына геймификация элементтерін белсенді енгізу;
- 2) Оқытушыларға – бағалаудың жаңа форматтарын игере отырып, цифрлық және педагогикалық икемділікті дамыту;
- 3) Әзірлеушілерге – цифрлық із талдауын тереңдету және шешімдерді қазақстандық контекстке бейімдеу;
- 4) Министрліктер мен фондтарға – мұндай жүйелерді пилоттық жобалар мен қаржыландыру арқылы енгізуді қолдау.

Бұл жұмыс білім беру жүйесіне жаңа технологияларды енгізу жолындағы қадамдардың бірі ғана. Бірақ болашақ ұрпақтың жай ғана «білгенін» емес, саналы түрде ойлағанын, жасағанын және әрекет еткенін қаласақ, онда мұндай қадамдар жүйелі болуы керек.

Алғыс айту

Бұл зерттеу Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландырды (грант №AP19677291).

Авторлардың қосқан үлесі

Токжигитова Н.К. – кіріспе, мақаланың концепциясын әзірлеу, әдебиетке сыни талдау жасау.

Алимова Ж.С. – мақаланың концепциясын әзірлеу, негізгі материалдарды жинақтау, әдебиеттерге сыни талдау жасау.

Джарасова Г.С. – зерттеу нәтижелерін сипаттау және қорытындыларды қалыптастыру.

Токжигитова А.Н. – деректерді жинау, зерттеу нәтижелерін сипаттау, редакциялау.

Әдебиеттер тізімі

Атлас новых профессий и компетенций Казахстана. (2021). Министерство труда и социальной защиты населения Республики Казахстан. Қолжетімді: <https://atlasbt.enbek.kz/> (қол жеткізілген күні: 21 шілде 2025).

Жакупова, А., Еркебаева, С., Каримова, Р., & Тезел Шахин, Ф. (2022) Білім берудегі геймификация: қолдану мәселелері және дамыту перспективалары. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Педагогика және психология» журналы, 53(4). б. 198–207. <https://doi.org/10.51889/1523.2022.16.86.030>.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі. (2020). Орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты. №182 бұйрық, 6 сәуір 2020 ж. Қолжетімді: <https://edu.gov.kz> (қол жеткізілген күні: 21 шілде 2025).

Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. (2022). Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2022–2026 жылдарға арналған тұжырымдамасы. Қолжетімді: <https://edu.gov.kz> (қол жеткізілген күні: 21 шілде 2025).

Қазақстан Республикасы Үкіметі. (2018). «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы (2018–2022). Астана. Қолжетімді: <https://digital.gov.kz/> (қол жеткізілген күні: 21 шілде 2025).

Қазақстан Республикасы Үкіметі. (2021). Өмір бойы оқу (үздіксіз білім беру) тұжырымдамасы (№ 471 қаулы). Қолжетімді: <https://www.adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000471> (қол жеткізілген күні: 21 шілде 2025).

Министрлер кабинеті. (2022). Білім беру саласындағы ақпараттандыру объектілеріне қойылатын ең төменгі талаптар (№ 30534). Қолжетімді: <https://zakon.uchet.kz/kaz/docs/V2200030534> (қол жеткізілген күні: 21 шілде 2025).

Министрлер кабинеті. (2022). Орта білім беру ұйымдарына арналған оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешендердің құрылымы мен мазмұнына қойылатын талаптар (№ 27415). Қолжетімді: <https://zakon.uchet.kz/kaz/docs/V2200027415> (қол жеткізілген күні: 21 шілде 2025).

Национальный отчёт PISA-2022. (2023). Результаты Казахстана в международном исследовании PISA-2022. Министерство образования и науки Республики Казахстан.

Оспанова Н., Токжигитова Н., Джарасова Г., Караджа Дж., Садыкова А.. (2024) Геймификация элементтерінің негізінде жасырын бағалауды ұйымдастыру әдістемесі. «Қазақстан Республикасы Ұлттық Ғылым академиясы» РҚБ «Халық» ЖҚ хабаршысы, 408 №2 б. 296-306. <https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.723>.

Токжигитова Н.К., Джарасова Г.С., Оспанова Н.Н., Токжигитова А.Н., Байжуманов С.Д. (2023) IT құзырлылы білім алушыларды дайындауда жасырын бағалауды пайдалану. «Қазақстан Республикасы Ұлттық Ғылым академиясы» РҚБ «Халық» ЖҚ хабаршысы, 405 №5, б. 246-257. <https://doi.org/10.32014/2023.2518-1467.589>.

Эффективность профессиональной ориентации в школах Казахстана. (2022). Қолжетімді: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=38934826 (қол жеткізілген күні: 21 шілде 2025).

Dichev, C., Dicheva, D. (2017) Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (14), pp. 1-36. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>.

Duisenova M.M., Zhorabekova A.N. (2024) The efficacy of gamification and artificial intelligence in enhancing the motivation and efficacy of primary school kids in learning english. *Journal «Bulletin. Series: Pedagogical Sciences»*, 73(2), pp. 1-15. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2024.73.2.027>.

Hainey, T., Connolly, T.M., Boyle, E.A., Wilson, A., Razak, A.A. (2016) Systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education. *Computers & Education*, (102), pp. 202–223. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.001>.

OECD. (2021). 21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world. OECD Publishing. p. 216. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.

Sansyzbaev, A.S., Kadyrbaeva, R.I. (2025) Applying Gamification Technology to Enhance Student Engagement in High School Mathematics. *International Journal of Information and Education Technology*, 15(7) pp. 1398 - 1409. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2025.15.7.2341>.

Shute, V.J. (2023). The history of stealth assessment and a peek into its future. *Games as Stealth Assessments*. Book Chapter. Book Chapter. pp. 1 - 23. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0568-3.ch001>.

Tokzhigitova, N., Jarasova, G., Tokzhigitova, A., Ospanova, N., Baizhumanov, S. (2025). Gamified hidden-assessment platform for diagnosing ICT competences and supporting career guidance among Kazakhstani high-school students. *Frontiers in Education*, (10). <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1643246>.

UNICEF Қазақстан. (2023). Қазақстандық оқушы қыздар білім беру үдерісіне бейнеойындарды енгізіп жатыр: Геймификация хакатоны туралы баспасөз хабарламасы. Қолжетімді: <https://www.unicef.org/kazakhstan/kk/баспасөз-хабарламасы/қазақстандық-оқушы-қыздар-білім-беру-үдерісіне-бейнеойындарды-енгізіп-жатыр> (қол жеткізілген күні: 21 шілде 2025).

Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20, 4 (2015). pp. 715–728, 2015. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9412-6>.

Н.К. Токжигитова¹, Ж.С. Алимова², Г.С. Джарасова³, А.Н. Токжигитова*⁴

^{1,2,4} Торайғыров университет, Павлодар, Казахстан

³ Комитет высшего и послевузовского образования, Астана, Казахстан

Модель и реализация системы скрытой оценки ИТ-компетенций в профориентации с использованием геймификации

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования ИТ-компетенций у школьников в условиях цифровизации образования. В условиях интенсивного развития цифровых технологий особую важность приобретает ранняя профориентация, основанная на определении склонности школьников к информационным технологиям. Однако традиционные методы профориентации, как правило, не позволяют объективно диагностировать реальные практические навыки и цифровые компетенции студентов. В связи с этим одним из перспективных решений является внедрение геймификации в образовательный процесс. Использование игровых элементов и технологий скрытой оценки в образовательных средах способствует повышению мотивации учащихся, активному вовлечению в учебную деятельность и объективному определению их способностей.

В статье анализируются нормативные документы Республики Казахстан, регулирующие внедрение геймификационных методов в систему образования, а также приводятся примеры практической реализации данного подхода. Представлена информационная модель и компьютерная реализация геймифицированной платформы «GCG» (Game for Career Guidance) для скрытой диагностики ИТ-навыков учащихся. Целью исследования является представление модели информационной системы игровой платформы для скрытой оценки ИТ-компетенций с целью профориентации и демонстрация ее реализации. В рамках работы решены задачи научного обоснования модели, определения критериев и механизмов скрытой диагностики ИТ-компетенций, а также представлен результат реализации модели в виде программного продукта.

Ключевые слова: Профориентация, геймификация, скрытая оценка, ИТ-компетенции, образование, модель.

N.K. Tokzhigitova¹, Zh.S. Alimova², G.S. Jarassova³, A.N. Tokzhigitova*⁴

^{1,2,4} Toraighyrov University, Pavlodar, Kazakhstan

³ Committee on Higher and Postgraduate Education, Astana, Kazakhstan

Model and implementation of the stealth assessment system for IT competencies in career guidance using gamification

Abstract. The article addresses the urgent issue of developing IT competencies among students in the context of education digitalization. In the face of rapid advancements in digital technologies, early career guidance based on determining students' affinity for information technology has become especially important. However, traditional methods of career guidance often fail to provide an objective diagnosis of students' real practical skills and digital competencies. In this regard, one of the promising solutions is the introduction of gamification into the educational process. The use of game elements and stealth assessment technologies in educational environments helps to increase students' motivation, actively engage them in the learning process, and objectively identify their abilities.

The article analyzes the regulatory documents of the Republic of Kazakhstan that govern the introduction of gamification methods in the educational system, as well as examples of practical implementation of this approach. It presents the informational model and computer implementation of the gamified platform "GCG" (Game for Career Guidance) for the hidden assessment of students' IT skills. The purpose of the research is to present the model of the information system of a game platform for the stealth assessment of IT competencies for career guidance and to demonstrate its implementation. The work includes the scientific justification of the model, the determination of criteria and mechanisms for hidden diagnosis of IT competencies, and presents the result of the model's implementation in the form of a software product.

Keywords: Career guidance, gamification, stealth assessment, IT competencies, education, model.

References

- Atlas of New Professions and Competencies of Kazakhstan. (2021). Ministry of Labour and Social Protection of the Republic of Kazakhstan. Available at: <https://atlasbt.enbek.kz/> (accessed: 21 July 2025) (in Kazakh)
- Zhakupova, A., Erkebaeva, S., Karimova, R., & Tezel Shakhin, F. (2022) Gamification in education: issues of application and development prospects. Abai Kazakh National Pedagogical University "Pedagogy and Psychology" Journal, 53(4), pp. 198–207. <https://doi.org/10.51889/1523.2022.16.86.030>.
- Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. (2020). Orta bilim berýdiń memlekettik jalpyǵa mindetti standarty. №182 buıyq, 6 sáýir 2020 j. [State General Educational Standard for Secondary Education. Order No. 182, April 6, 2020.] Available at: <https://edu.gov.kz> (accessed: 21 July 2025) (in Kazakh)
- Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. (2022). Qazaqstan Respýblıkasynda bilim berýdi damytýdyń 2022–2026 jyldarǵa arnalǵan tuıyrymdamasy. [Concept for the Development of Education in Kazakhstan for 2022–2026.] Available at: <https://edu.gov.kz> (accessed: 21 July 2025) (in Kazakh)
- National Report PISA-2022. (2023). Kazakhstan's results in the international PISA-2022 study. Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan.
- Government of the Republic of Kazakhstan. (2018). «Tsıfırlyq Qazaqstan» memlekettik baǵdarlamasy (2018–2022). Astana. [State Program "Digital Kazakhstan" (2018–2022). Astana.] Available at: <https://digital.gov.kz/> (accessed: 21 July 2025) (in Kazakh)
- Government of the Republic of Kazakhstan. (2021). Ómir boıy oqý (úzdiksiz bilim berý) tuıyrymdamasy (№ 471 qaýly). [Concept of Lifelong Learning (Continuous Education) (Resolution No. 471).] Available at: <https://www.adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000471> (accessed: 21 July 2025) (in Kazakh)
- Cabinet of Ministers. (2022). Bilim berý salasynndaǵy aqparattandyryń obektilerine qoıylatyn eń tómengi talaptar (№ 30534). [Minimum Requirements for Information Objects in the Education Sector (No. 30534).] Available at: <https://zakon.uchet.kz/kaz/docs/V2200030534> (accessed: 21 July 2025) (in Kazakh)
- Cabinet of Ministers. (2022). Orta bilim berý uıymdaryna arnalǵan oqýlyqtar men oqý-ádistemelik keshenderdiń qurylymy men mazmunyna qoıylatyn talaptar (№ 27415). [Requirements for the Structure and Content of Textbooks and Teaching Methodical Sets for Secondary Education Institutions (No. 27415).] Available at: <https://zakon.uchet.kz/kaz/docs/V2200027415> (accessed: 21 July 2025) (in Kazakh)
- Ospanova, N., Tokzhigitova, N., Jarasova, G., Karadja, J., Sadykova, A. (2024). Methodology for organizing stealth assessment based on gamification elements. "National Academy of Sciences of Kazakhstan" RCB "Khalyk" Journal, 408 No.2 pp. 296–306. <https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.723>.

Tokzhigitova, N.K., Jarasova, G.S., Ospanova, N.N., Tokzhigitova, A.N., Baizhumanov, S.D. (2023) Use of stealth assessment in preparing learners for IT competencies. "National Academy of Sciences of Kazakhstan" RCB "Khalyk" Journal, 405 No.5, pp. 246-257. <https://doi.org/10.32014/2023.2518-1467.589>.

Effectiveness of Career Guidance in Schools of Kazakhstan. (2022). Available at: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=38934826 (accessed: 21 July 2025) (in Russian)

Dichev, C., & Dicheva, D. (2017) Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. International Journal of Educational Technology in Higher Education, (14), pp. 1-36. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>.

Duisenova M.M., Zhorabekova A.N. (2024) Effects of Rewards on Motivation and Student Achievement in Digital Game-Based Learning in Teaching English as a Foreign Language for Primary School Pupils in Kazakhstan. Arab World English Journal, 15(3), pp. 125-141. <https://doi.org/10.24093/awej/vol15no3.8>.

Hainey, T., Connolly, T.M., Boyle, E.A., Wilson, A., & Razak, A.A. (2016) Systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education. Computers & Education, (102), pp. 202–223. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.001>.

OECD. 21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world. OECD Publishing. (2021). p. 216. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.

Sansyzbaev, A. S., & Kadyrbaeva, R. I. (2025) Applying Gamification Technology to Enhance Student Engagement in High School Mathematics. International Journal of Information and Education Technology, 15(7) pp. 1398 - 1409. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2025.15.7.2341>.

(<https://www.scopus.com/pages/publications/105011598321?origin=resultslist>)

Shute, V.J., (2023) The history of stealth assessment and a peek into its future. Games as Stealth Assessments. Book Chapter. Book Chapter. pp. 1 - 23. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0568-3.ch001>. (<https://www.scopus.com/pages/publications/85159609479?origin=resultslist>)

Tokzhigitova, N., Jarasova, G., Tokzhigitova, A., Ospanova, N., Baizhumanov, S. (2025). Gamified hidden-assessment platform for diagnosing ICT competences and supporting career guidance among Kazakhstani high-school students. Frontiers in Education, (10). <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1643246>.

UNICEF Kazakhstan. (2023). Qazaqstandyq oqwshy qyzdar bilim berw üderisine beyneoiyndardy engizip jatyr: Geimifikatsiia khakatony turaly baspasez khabarlamasy. [Kazakh schoolgirls are introducing video games into the education process: Press release about the Gamification Hackathon.] Available at: <https://www.unicef.org/kazakhstan/kk/баспасөз-хабарламасы/қазақстандық-оқушы-қыздар-білім-беру-үдерісіне-бейнеойындарды-енгізіп-жатыр> (accessed: 21 July 2025).

Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. Education and Information Technologies, 20, 4 (2015). pp. 715–728, 2015. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9412-6>.

Авторлар туралы мәліметтер:

Токжигитова Нургүль Каирбаевна – PhD, қауымдастырылған профессор, Computer science факультетінің профессоры, Торайғыров университеті, Ломов көшесі 64, 140000, Павлодар, Қазақстан.

Алимова Жанар Сагидуллаевна – постдокторант, Computer science факультетінің аға оқытушысы, Торайғыров университеті, Ломов көшесі 64, 140000, Павлодар, Қазақстан.

Джарасова Гульжан Сагидуллаевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім комитеті төрағасының орынбасары, Мәңгілік ел 8, 010010, Астана, Қазақстан.

Токжигитова Айнур Нурболатовна – хат-хабар авторы, PhD, Computer science факультетінің қауымдастырылған профессоры, Торайғыров университеті, Ломов көшесі 64, 140000, Павлодар, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Токжигитова Нургуль Каирбаевна – PhD, ассоциированный профессор, профессор факультета Computer science, Торайғыров университет, улица Ломова 64, 140000, Павлодар, Казахстан.

Алимова Жанар Сагидуллаевна – постдокторант, старший преподаватель факультета Computer science, улица Ломова 64, 140000, Торайғыров университет, Павлодар, Казахстан.

Джарасова Гульжан Сагидуллаевна – кандидат педагогических наук, Заместитель председателя Комитета высшего и послевузовского образования, , Мәңгілік ел 8, 010010, Астана, Казахстан.

Токжигитова Айнур Нурболатовна – автор для корреспонденции, PhD, ассоциированный профессор факультета Computer science, улица Ломова 64, 140000, Торайғыров университет, Павлодар, Казахстан.

Information about the authors:

Tokzhigitova Nurgul Kayrbaevna – PhD, Associate Professor, Faculty of Computer Science, Toraighyrov University, Street Lomov 64, 140000, Pavlodar, Kazakhstan.

Alimova Zhanar Sagidullayevna – Postdoctoral Researcher, Senior Lecturer, Faculty of Computer Science, Toraighyrov University, Street Lomov 64, 140000, Pavlodar, Kazakhstan.

Jarassova Gulzhan Sagidullayevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Chairman of the Committee on Higher and Postgraduate Education, Mangilik el 8, 010010, Astana, Kazakhstan.

Tokzhigitova Ainur Nurbolatovna – corresponding author, PhD, Associate Professor, Faculty of Computer Science, Toraighyrov University, Street Lomov 64, 140000, Pavlodar, Kazakhstan.



ХҒТАР 14.35.07
Шолу мақаласы

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-126-144>

Студенттер арасында киберқауіпсіздік хабардарлығы: систематикалық әдеби шолу және prisma PRISMA әдісімен талдау

А.А. Амзеева*¹, А.Е. Жұмабаева²

¹Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда, Қазақстан

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

(E-mail: ¹*aruna_amzeeva@mail.ru, ²aziya_e@mail.ru)

Аңдатпа. Қазіргі таңда интернет қолданушылары, әсіресе студенттер, фишинг, жеке деректердің ұрлануы, әлеуметтік инженерия, зиянды бағдарламалар мен кибербуллинг сияқты қауіп-қатерлерге жиі тап болады. Осыған байланысты, олардың ақпараттық қауіпсіздікке деген көзқарасын зерттеу және тиімді оқыту әдістерін анықтау маңызды. Зерттеуде PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) әдісі қолданылып, 20 ғылыми мақала талданды. Барлық зерттеулер Scopus дерекқорынан алынған, бұл зерттеудің сенімділігі мен ғылыми негізділігін арттырады. Нәтижелер студенттердің киберқауіптерге қатысты білім деңгейінің әртүрлі екенін көрсетті. Студенттердің киберқауіпсіздік туралы хабардарлығын арттыру үшін ең жиі қолданылатын әдістер ретінде тренингтер, ойын арқылы оқыту (геймификация), интерактивті оқыту, сауалнама және тесттер, сондай-ақ мониторинг пен бақылау қарастырылды. Зерттеу нәтижелері студенттер арасында киберқауіпсіздік мәдениетін қалыптастыру үшін білім беру жүйесінде жаңа тәсілдерді енгізудің маңыздылығын көрсетеді. Әсіресе, интерактивті оқыту әдістері мен тәжірибелік сабақтар студенттердің ақпараттық қауіпсіздікке қатысты дағдыларын жақсартуға ықпал етеді. Бұл зерттеу студенттердің интернеттегі қауіпсіздігін арттыруға бағытталған тиімді стратегияларды анықтауға көмектеседі және білім беру саласында киберқауіпсіздікке қатысты әдістемелерді жетілдіруге негіз болады.

Түйін сөздер: киберқауіпсіздік, студенттер, PRISMA, жүйелі әдеби шолу, кибершабуылдар, ақпараттық қауіпсіздік.

Кіріспе

Интернетті жиі пайдаланатын адамдардың әртүрлі қауіп-қатерлерге тап болуы бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің бірі. Бұл қауіп-қатерлер мен қауіпсіздік мәселелерін сипаттау үшін әртүрлі терминдер қолданылады, мысалы: "киберқауіпсіздік," "онлайн қауіпсіздік," "желідегі қауіпсіздік," және "интернет қауіпсіздігі." Көбіне бұл терминдер бір-бірінің орнына қолданылады, өйткені барлығы цифрлық ортадағы қауіпсіздікті

Түсті: 14.05.2025; Жөнделді: 26.08.2025; Мақұлданды: 29.09.2025; Онлайн қолжетімді: 30.09.2025

қамтамасыз етуге бағытталған. Киберқауіпсіздік – бұл кеңінен қолданылатын ұғым, бірақ оның нақты және жалпы қабылданған анықтамасы әлі де қалыптаспаған. Халықаралық телекоммуникациялар одағының (ITU) мәліметінше, киберқауіпсіздік – бұл онлайн орта мен пайдаланушы мәліметтерін қорғауға арналған ережелер, құралдар, оқыту жоспарлары, қауіпсіздік амалдары мен технологиялар жиынтығы. Қарапайым тілмен айтқанда, киберқауіпсіздік – адамдар мен түрлі мекемелерді интернеттегі қауіп-қатерлерден қорғау үшін қолданылатын әдістер мен шаралардың жиынтығы.

Қазіргі таңда студенттер уақыттарының айтарлықтай бөлігін интернетте өткізеді, бұл көбіне білім алу немесе қарым-қатынас жасау мақсатында жүзеге асады. Интернет үлкен мүмкіндіктер ашса да, онымен бірге түрлі қауіп-қатерлерді де алып келеді. Студенттер жас ерекшеліктері мен тәжірибесінің аздығына байланысты интернет пен цифрлық жүйелерді пайдаланудың пайдасы мен зиянын толық түсіне алмауы мүмкін. Олардың оқу мен жеке өмірі цифрлық технологияларға тәуелді болған сайын, бұл олардың жеке деректері мен қауіпсіздігіне уақыт өте келе елеулі әсер етуі мүмкін. Бұл жеке ақпараттың дұрыс қорғалмауы немесе дұрыс қолданылмауынан туындайтын мәселелерді қамтиды (Clemons and Wilson, 2015). Кейде адамдар бұл қауіптерді тек белгілі бір уақыт өткеннен кейін немесе қолайсыз жағдайға тап болғанда ғана түсінеді. Бұл оларды интернеттегі қысымға немесе шабуылға бейім етеді. Мұндай қауіптерді болдырмау үшін техникалық шаралар ғана жеткіліксіз. Интернет пайдаланушыларының киберқауіпсіздік туралы хабардар болуы және қауіптерді азайту бойынша белсенді әрекет етуі маңызды рөл атқарады. Қауіпсіздікті қамтамасыз ету әртүрлі факторларға тәуелді, бірақ негізгісі – қауіптерді түсініп, бағалай білу және оларды болдырмау үшін тиісті білімді дұрыс қолдана алу қабілеті. Бұл студенттердің интернеттегі қауіп-қатерлерден қорғау мәдениетін қалыптастыруда маңызды қадам болып табылады (Cumings, Bergman and Kuznicki, 2014). Киберқауіпсіздік бойынша білім беру – бұл адамдарды киберқауіптер мен компьютерлер немесе мәліметтердің сол қауіптерге қалай ұшырайтыны туралы ақпараттандыруға арналған тәсіл. Бұл білім беру адамдарға ақпараттық қауіпсіздіктің маңыздылығын түсінуге және деректер мен желілерді қорғау үшін дұрыс шараларды қолданудың маңызын ұғынуға көмектеседі (Rahim *et al.*, 2015). Киберқауіпсіздік бойынша білім берудің басты екі мақсаты бар: біріншіден, адамдарды интернеттегі қауіп-қатерлер туралы ақпараттандыру, екіншіден, олардың бұл қауіптерді түсініп, қауіпсіздікке саналы түрде назар аударуын қамтамасыз ету. Адамдардың киберқауіпсіздік саласындағы білімін арттыру және олардың әлсіз тұстарын азайту жеке тұлға мен ұйым деңгейінде қауіпсіздікті нығайтуға көмектеседі. Сонымен қатар, киберқауіпсіздік және жеке ақпараттың құпиялылығы туралы хабардарлықты арттыру арқылы интернеттегі қауіпсіздік деңгейін айтарлықтай жақсартуға болады (Giannakas *et al.*, 2019). Киберқауіпсіздік туралы білім беру интернет пайдаланушыларын қорқыту немесе үрейлендіру үшін емес, керісінше, оларды киберқауіптерге қарсы әрекет етуге дайын болуға үйрету үшін қажет. Бұл бағдарлама, сонымен қатар, жаңа пайда болатын киберқауіптер туралы ақпаратпен бөлісудің маңызды алаңы болып табылады (Choo, 2011). Студенттердің киберқауіпсіздік туралы түсінігін дамыту – интернетті қауіпсіз әрі тиімді пайдалану үшін өте маңызды. Бұл студенттердің интернеттегі мінез-құлқын

жақсартып, цифрлық платформаларды дұрыс қолдануға көмектеседі. Бұл тақырыпқа академиктер мен практиктер ерекше назар аударғанын ескере отырып, студенттердің киберқауіпсіздігін қамтамасыз ету үшін қазіргі жағдайды жан-жақты талдау қажет. Мұндай талдау арқылы білім беру саласында ықтимал қауіп-қатерлер мен олқылықтарды анықтау, сонымен қатар киберқауіпсіздікке қатысты тиімді және тұрақты шешімдер қабылдауға ықпал ететін жағдайларды зерттеу маңызды. Қолданыстағы зерттеулерге шолу жасау болашақ зерттеулердің бағыттары мен нақты жоспарларын әзірлеуге де көмектеседі. Бұл шолу студенттердің киберқауіпсіздік туралы хабардарлығы бойынша зерттеулердің қазіргі жағдайын талдап, олардың алдында тұрған негізгі қауіптерді түсінуге және санасын арттыру үшін қолданылатын әртүрлі әдістерді зерттеуге бағытталған. Сонымен қатар, шолу барысында ұсынылған шешімдер мен әдістердің тиімділігі қарастырылып, олардың студенттердің цифрлық қауіпсіздігіне қалай әсер ететіндігіне баға беріледі. Осылайша, зерттеудің негізгі мақсаты – студенттердің киберқауіпсіздік тәуекелдерін азайтуға және олардың цифрлық ортада қауіпсіз болуына көмектесетін тиімді әдістерді анықтау.

Бұл зерттеудің негізгі мақсаты – студенттердің киберқауіпсіздік туралы хабардарлығын арттыру және олардың интернеттегі қауіп-қатерлерге қарсы қорғаныс дағдыларын дамыту үшін тиімді әдістерді анықтау. Сонымен қатар, зерттеу студенттердің киберқауіпсіздік саласындағы білім деңгейін бағалап, олардың интернетті қауіпсіз әрі саналы түрде пайдалануын қамтамасыз етуге бағытталған. Осы мақсатта киберқауіптерді түсіну, оларды болдырмау және киберқауіпсіздік мәдениетін қалыптастыруға арналған стратегиялар талданады.

Зерттеу міндеттері:

Киберқауіпсіздік ұғымын талдау – киберқауіпсіздік терминінің мазмұнын анықтау, оның негізгі компоненттері мен халықаралық ұйымдардағы анықтамаларын зерттеу.

Студенттердің интернетті пайдалану ерекшеліктерін анықтау – олардың желідегі негізгі белсенділігін, мақсаттарын және интернет қолдану уақытының көлемін сараптау.

Интернеттегі негізгі қауіп-қатерлерді жүйелеу – студенттер үшін аса өзекті қауіптерді (фишинг, мәліметтердің ұрлануы, кибербуллинг, зиянды бағдарламалар, әлеуметтік инженерия т.б.) анықтап, жіктеу.

Студенттердің киберқауіпсіздік туралы хабардарлығын бағалау – олардың цифрлық қауіпсіздік туралы білім деңгейін, негізгі қауіптерді тану және олардан қорғану дағдыларын зерттеу.

Киберқауіпсіздікті қамтамасыз ету әдістерін талдау – техникалық және білім беру шараларын қарастыру, студенттердің қауіпсіздік деңгейін арттыруға көмектесетін тәсілдерді анықтау. Киберқауіпсіздік туралы білім беру бағдарламаларын зерттеу – студенттер арасында киберқауіпсіздік мәдениетін қалыптастыруға арналған оқу-әдістемелік құралдар мен оқыту әдістерінің тиімділігін талдау.

Студенттердің интернеттегі қауіпсіздік мәдениетін дамыту жолдарын ұсыну – зерттеу нәтижелері негізінде киберқауіпсіздікке байланысты білім беру және ақпараттандыру бойынша нақты ұсыныстар әзірлеу.

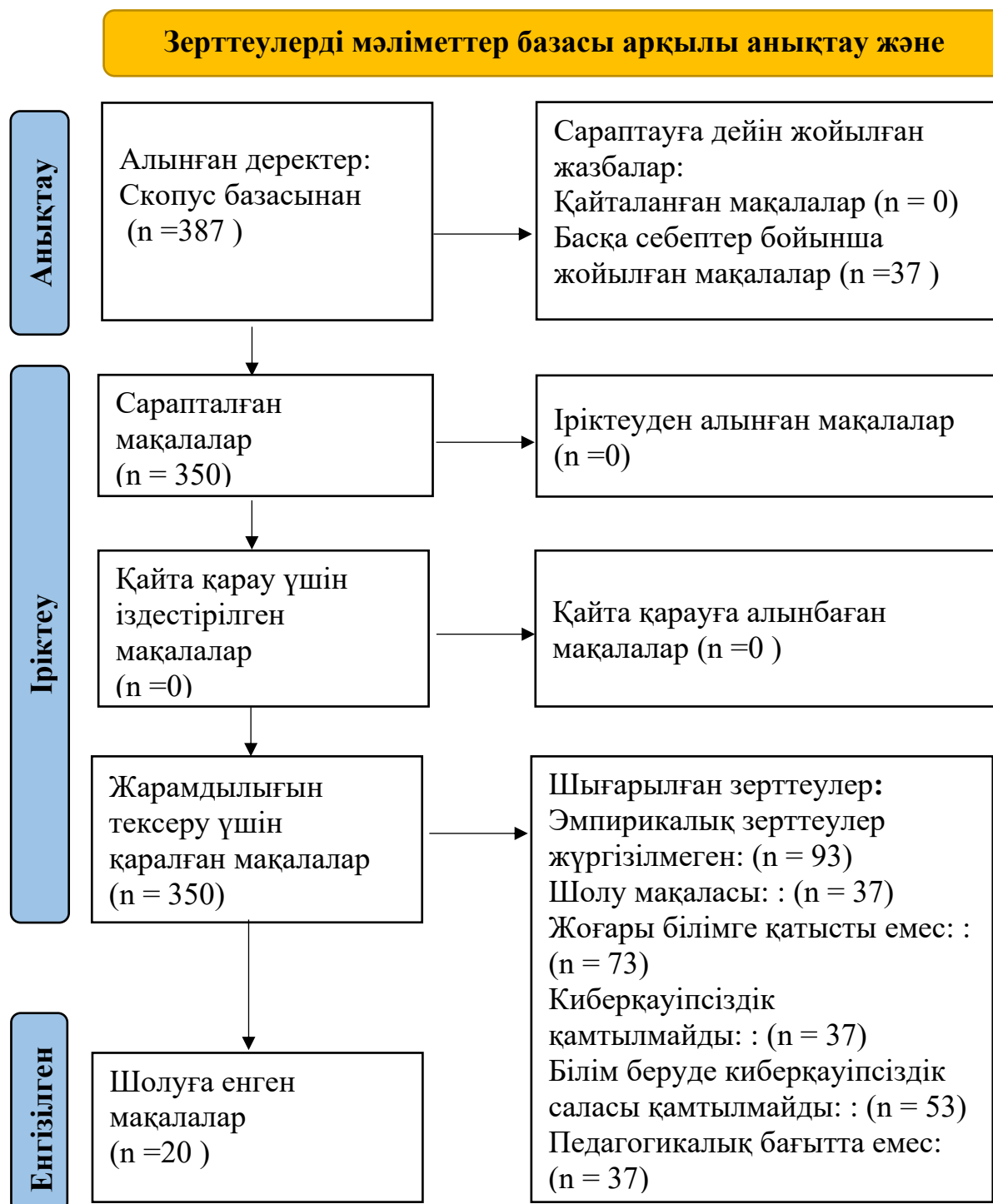
Осы зерттеу шеңберінде төмендегі зерттеу сұрақтары қарастырылды:

1. Қазіргі зерттеулерде студенттерге қатысты қандай киберқауіптер қарастырылады?
2. Студенттер арасында киберқауіпсіздік туралы хабардарлықты арттыру үшін қандай тәсілдер қолданылады?
3. Зерттеушілер студенттердің киберқауіпсіздік туралы хабардарлығын қалай бағалайды?

Материалдар мен әдістері

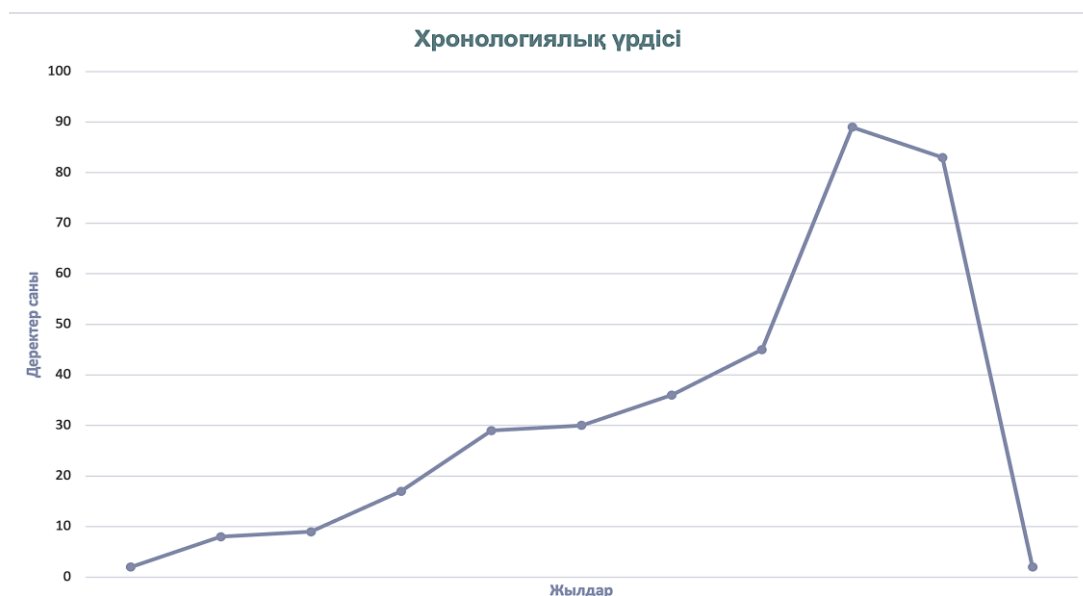
Бұл зерттеу Scopus мәліметтер базасынан алынған деректерді талдау негізінде құрылды. Зерттеу студенттердің киберқауіпсіздік туралы хабардарлығы тақырыбы бойынша жарияланған ғылыми жұмыстарды жүйелі түрде шолу және олардың негізгі бағыттарын айқындау. Scopus платформасындағы іздеу кезінде «студенттер және киберқауіпсіздік және хабардарлық» кілт сөздері енгізілді. Іздеу нәтижесінде 387 құжат табылды, олар мақалалар, конференция материалдары, кітаптар және басқа да жарияланымдар түрінде ұсынылған. Бұл іздеу студенттердің киберқауіпсіздік бойынша хабардарлығы туралы зерттеулерді жүйелі түрде талдауға бағытталған. Нәтижелер киберқауіпсіздік саласындағы білім беру мен хабардарлықты жақсарту үшін қолданылатын әдістер мен құралдарды зерттеуге мүмкіндік береді. Жарияланған құжаттар жыл бойынша сүзілді, ол 2015 жылдан 2025 жылға дейінгі диапазонды қамтылды, және соңғы 10 жыл таңдалған соң 350 құжат қалды. Келесі кезең құжаттарды сұрыптау нәтижелері бойынша мына құжат түрлері таңдалды: конференция материалдары 197 құжат, мақалалар 113 құжат, шолу мақалалары 23 құжат, кітаптар 20 құжат, кітап тараулары 18 құжат, шағын сауалнамалар мен шолулар 1 құжат. Бұл мәліметтер ғылыми ізденістердің кең спектрін қамтиды және киберқауіпсіздік саласындағы зерттеулерді түсіну үшін маңызды дереккөз болып табылады. Одан кейін зерттеулерді тек ағылшын тілінде қолжетімді құжаттармен шектедік. Жарияланымдар санының артуы графикте уақыт өткен сайын жарияланымдардың санының біртіндеп өскені байқалады, бұл тақырыптың өзектілігінің артуын көрсетеді. Осы зерттеуді басшылыққа алған үш негізгі зерттеу сұрағын шешу үшін PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) әдісі қолданылды. Бұл әдіс зерттеулерді жүйелі түрде іздеу, іріктеу, бағалау және талдау процесін кезең-кезеңімен сипаттайды. 1-кестеден көріп тұрғандай жалпы 350 мақала қалды, қайталанған жазбалар табылмады, себебі тек Scopus мәліметтер базасынан алынды. Іріктеу барысында жарамсыз деп табылған зерттеулер эмпирикалық зерттеулер жүргізілмеген зерттеулер, шолу мақаласы, жоғары білімге қатысы жоқ зерттеулер, білім беруде киберқауіпсіздік саласы қамтылмайтын және педагогикалық бағытта емес зерттеулер алынып тасталды. Барлық табылған деректерді қарап шығып, олардың тақырыптары мен тезистерін тексеріп, сәйкес келмейтіндерін алып тастап, осы жүйелі шолуға қатыстылығын анықтады. Аннотацияны зерделеу арқылы эмпирикалық зерттеу екендігі анықтала бермейді, сондықтан толық жұмыс оқылып шешім қабылданды. PRISMA әдісіне сәйкес Scopus дерекқорынан іріктелген 20 ғылыми мақала жүйелі әдеби шолу арқылы талданды.

Кесте 1. PRISMA 2020 жүйелі шолулар үшін арналған ағын диаграммасы (тек мәліметтер базалары мен тіркеу платформаларынан алынған іздеулер негізінде)



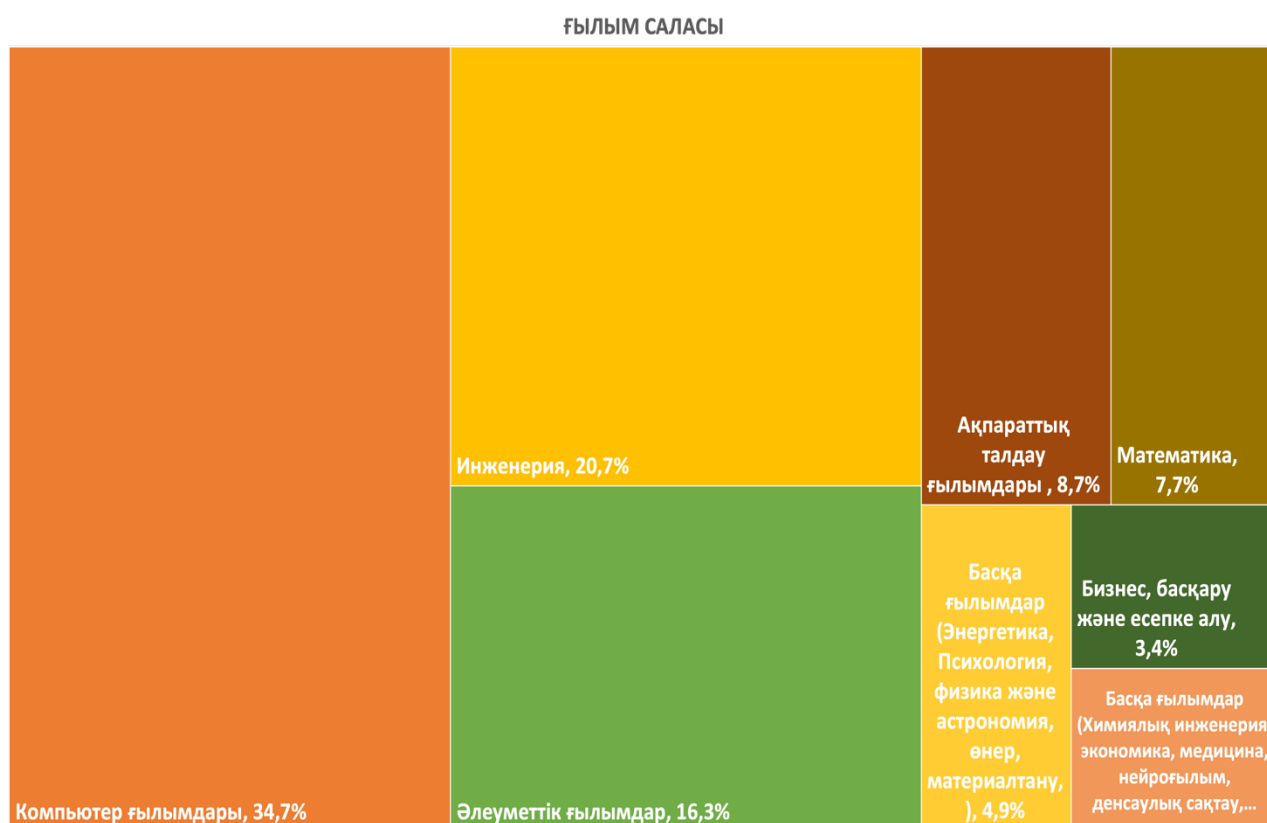
Нәтижелер мен талқылау

Соңғы жылдары (2015-2025) киберқауіпсіздік саласында ғылыми-зерттеу жұмыстарының айтарлықтай өсуі байқалды. 2023 және 2024 жылдары осы тақырыпқа арналған жарияланымдар санының едәуір артқаны көрінеді (1-сурет). Бұл салаға деген қызығушылықтың қазіргі жоғары деңгейі оның өзектілігі мен маңыздылығын айқындайды. Алайда, 2025 жылға жоспарланған ғылыми басылымдар әлі жарияланып үлгермегендіктен, бұл жылға қатысты толық мәлімет жоқ. Зерттеулер санының өсу қарқыны киберқауіпсіздік мәселелеріне ерекше назар аударылып жатқанын және бұл бағытта жүргізілетін зерттеулердің болашақта да өзекті болатынын көрсетеді.



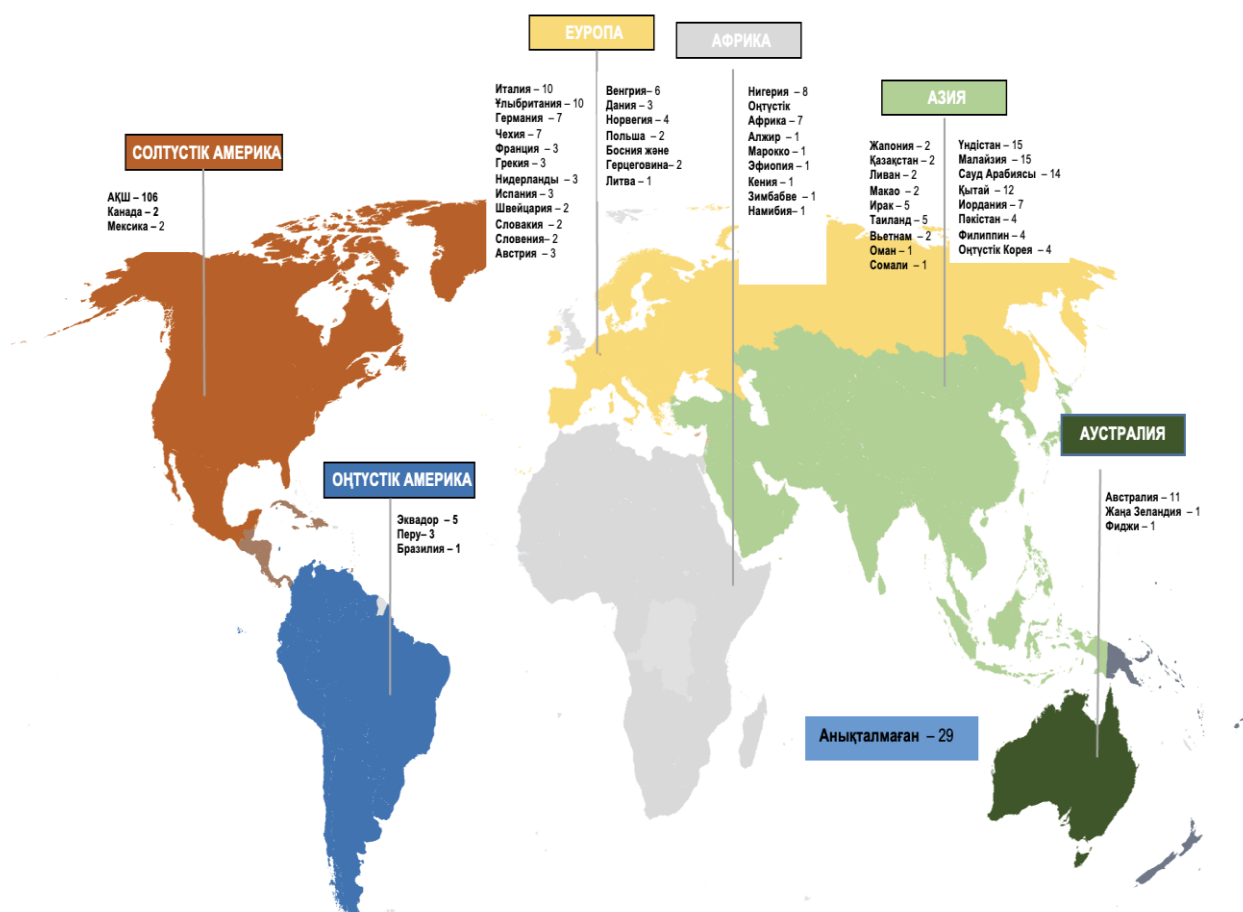
Сурет 1. Киберқауіпсіздік саласындағы ғылыми зерттеулердің жылдар бойынша динамикасы

Киберқауіпсіздік – компьютерлік және ақпараттық жүйелерді түрлі қауіп-қатерлерден қорғауға бағытталған сала. Бұл сала көпсалалы зерттеулерді қажет етеді, өйткені ақпараттық қауіпсіздік әртүрлі ғылыми бағыттарда маңызды рөл атқарады (2-сурет). Киберқауіпсіздік бойынша ең көп зерттеулер компьютер ғылымдарына (34,7%) тиесілі. Бұл бағытта желілік қауіпсіздік, деректерді шифрлау, зиянды бағдарламаларды анықтау, шабуылдарды алдын алу алгоритмдері зерттеледі. Инженерия ғылымдары (20,7%) өндірістік және инфрақұрылымдық жүйелердің қорғанысын қамтамасыз етуге бағытталған. Ақпараттық талдау ғылымдары (8,7%) кибершабуылдарды болжау, тәуекелдерді бағалау және басқару үшін қолданылады. Математика (7,7%) киберқауіпсіздіктің негізінде жатқан криптография, шифрлау алгоритмдері және күрделі есептеу әдістерін зерттеумен айналысады. Киберқауіпсіздік медицинада пациенттердің жеке деректерін қорғау, экономикада қаржы алаяқтығын анықтау, экологияда деректер қауіпсіздігін қамтамасыз ету сияқты көптеген салаларда қолданылады. Қазіргі таңда бұл сала қарқынды дамып келеді, себебі ақпараттық қауіпсіздік цифрлық технологиялардың дамуымен бірге жаңа қауіптерге бейімделуді талап етеді.



Сурет 2. Ғылыми зерттеулердің пәндік бағыттар бойынша үлесі

350 зерттеу әлемнің 72 елінде, алты құрлықты қамтиды. Алайда, бұл зерттеулердің таралуы құрлықтар арасында біркелкі болмаған. Солтүстік Америка – 77% . Құрлықтағы зерттеулердің 96%-дан астамы АҚШ-та жүргізілген, бұл АҚШ-тың зерттеу саласындағы басым рөлін көрсетеді. Азия зерттеулер саны бойынша екінші орында. Азия зерттеулердің 21%-ын қамтыған. Үндістан, Малайзия және Сауд Арабиясы көш бастап тұр. Еуропада 21 зерттеу жүргізілген, бұл жалпы зерттеулердің 15%-ын құрайды. Еуропада зерттеулер әртүрлі елдерде жүргізілгенімен, Италия мен Ұлыбритания ең көп үлеске ие. Оңтүстік Америка – 1%. Оңтүстік Америкада зерттеулер санының аздығы аймақтағы ғылыми жұмыстардың жеткіліксіздігін көрсетеді. Африка – 2%. Африкада зерттеу саны аз, зерттеулер негізінен Нигерия мен Оңтүстік Африкада жүргізілген. Аустралия (Океания) – 7%. Аймақтағы зерттеулердің 85%-ы Австралияның үлесінде. Зерттеулердің 29-ының географиялық аймағы көрсетілмеген. Киберқауіпсіздік саласындағы зерттеулердің таралуы көбіне дамыған елдерде шоғырланған. Азия мен Солтүстік Америка елдері көш бастап тұр, әсіресе АҚШ, Қытай және Малайзия осы саладағы жетекші зерттеу орталықтарына айналған. Ал киберқауіпсіздік қатері жаһандық сипатқа ие болғандықтан, Африка мен Оңтүстік Америка елдеріндегі ғылыми зерттеу жұмыстарын ынталандыру қажет (3-сурет).



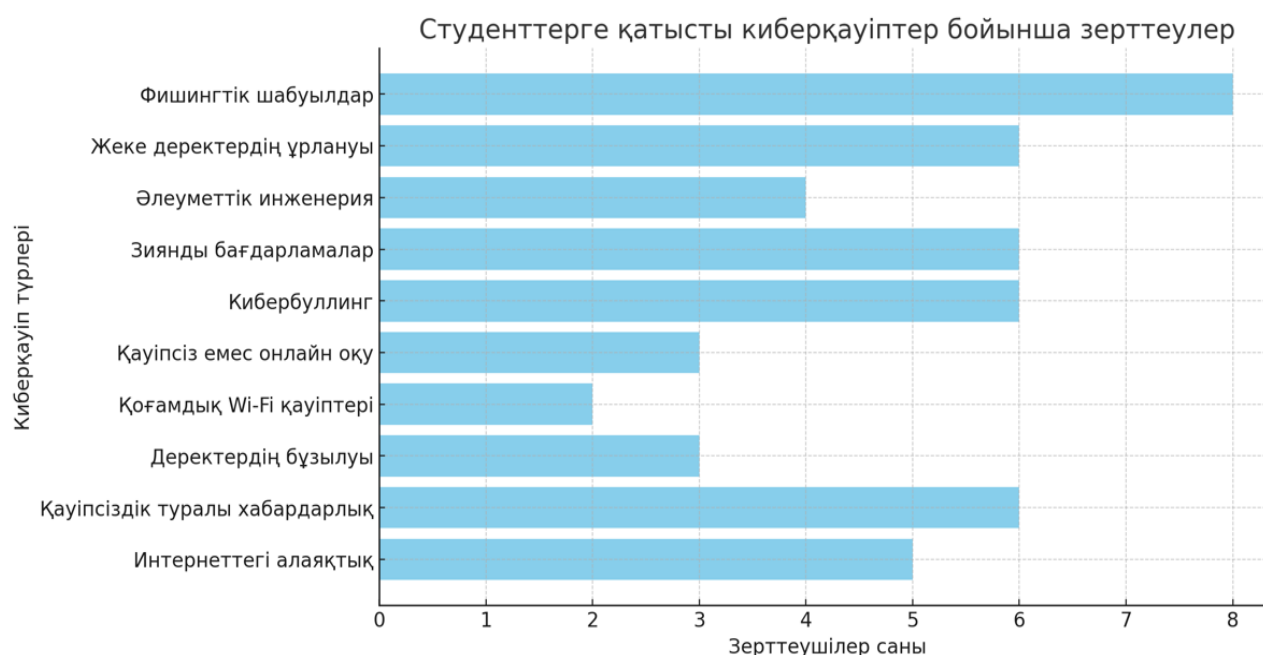
Сурет 3. Киберқауіпсіздік саласындағы зерттеулердің географиялық таралуы.

Зерттеудің негізгі сұрақтарына жауап беру мақсатында төменде әр сұраққа жеке-жеке талдау жасалды. Жауаптар қазіргі ғылыми әдебиеттерге сүйене отырып құрылып, студенттерге қатысты киберқауіптер мен олардан қорғану жолдарын анықтауға және хабардарлық деңгейін бағалау әдістеріне бағытталды.

1. Қазіргі зерттеулерде студенттерге қатысты қандай киберқауіптер қарастырылады?

Студенттердің киберқауіпсіздік хабардарлығы тақырыбы бойынша жарияланған ғылыми зерттеулерді талдау барысында, студенттерге қатысты ең кең тараған киберқауіптерді бірнеше негізгі санатқа бөлуге болады. Олардың ішінде ең бірінші орында фишингтік шабуылдар тұр. Бұл – алаяқтық хаттар немесе жалған веб-сайттар арқылы логин, құпиясөз сияқты жеке ақпаратты ұрлауға бағытталған әрекеттер. Әдетте фишинг қаржы институттарының тіркелгі деректерін ұрлаумен тең деп есептеледі, бірақ мұндай кибершабуылдар бірнеше ғалымдардың зерттеу мақалаларында көруге болады. (Senthilkumar and Easwaramoorthy, 2017; Peker, Ray and Da Silva, 2018; Aljohni *et al.*, 2021; Alqahtani, 2022, 2022; Erendor and Yildirim, 2022; Khamzina *et al.*, 2022; An *et al.*, 2023). Одан кейінгі маңызды қауіптердің бірі – жеке деректердің ұрлануы. Бұл

– студенттердің рұқсатсыз алынған жеке мәліметтерін заңсыз мақсатта пайдалану. Бұл фишингтік шабуылдар сияқты, жеке басын ұрлауда көптеген зерттеулерде студенттер үшін маңызды киберқауіп ретінде танылды. (Peker, Ray and Da Silva, 2018; Alharbi and Tassaddiq, 2021; Aljohni et al., 2021; Alqahtani, 2022; An et al., 2023; Huraj et al., 2023). *Әлеуметтік инженерия* да үлкен қауіптердің бірі ретінде қарастырылады. Бұл – адамдарды психологиялық манипуляция арқылы құпия ақпараттарды ашуға итермелейтін тактика. (Aljohni et al., 2021; Erendor and Yildirim, 2022; An et al., 2023; Alotibi, 2024). *Зиянды бағдарламалар* (вирустар, трояндар, шпиондық бағдарламалар) да студенттердің құрылғылары мен деректеріне қауіп төндіреді. (Peker, Ray and Da Silva, 2018; Aljohni et al., 2021; Alqahtani, 2022; Khamzina et al., 2022; An et al., 2023; Huraj et al., 2023). *Кибербуллинг*, яғни интернеттегі қорқыту және психологиялық қысым көрсету, студенттердің психологиялық саулығына әсер ететін маңызды қауіптердің бірі болып табылады. (Al-Janabi and Al-Shourbaji, 2016; Alqahtani, 2022; Garba, Siraj and Othman, 2022; Garcia and Bongo, 2022; Huraj et al., 2023). Сонымен қатар, *қауіпсіз емес онлайн оқу ортасы* да алаңдаушылық тудырады. Онлайн білім беру платформаларында қауіпсіздік шаралары жеткіліксіз болғандықтан, студенттердің жеке деректерінің бұзылуы немесе кибершабуылдарға ұшырау қаупі жоғары. (Peker, Ray and Da Silva, 2018; Erendor and Yildirim, 2022; An et al., 2023) *Қоғамдық Wi-Fi қауіптері* де елеулі проблема ретінде қарастырылады. Қорғалмаған желілерге қосылған кезде студенттердің мәліметтері киберқылмыскерлердің қолына түсуі мүмкін. (Huraj et al., 2023) Тағы бір маңызды мәселе – *деректердің бұзылуы*, яғни рұқсатсыз қол жеткізу арқылы жеке немесе құпия ақпараттың ашылуы. (Peker, Ray and Da Silva, 2018; the Universiti Kebangsaan Malaysia, Malaysia et al., 2020; Alharbi and Tassaddiq, 2021). Қауіпсіздік туралы жеткіліксіз хабардарлық студенттердің интернеттегі қауіптерге осалдығын арттырады. (Al-Janabi and Al-Shourbaji, 2016; Peker, Ray and Da Silva, 2018; An et al., 2023; Huraj et al., 2023; Morze et al., no date). Соңғы маңызды мәселе – *интернеттегі алаяқтық*, яғни жалған сайттар, жалған жарнамалар және басқа да қаржылық алаяқтық әрекеттер. (Senthilkumar and Easwaramoorthy, 2017; Garba, Siraj and Othman, 2022; Khamzina et al., 2022; Morze et al., no date). Жалпы алғанда, студенттер үшін киберқауіпсіздікті қамтамасыз ету өзекті мәселе болып табылады. Ғалымдардың зерттеулері бұл қауіптердің ауқымын түсінуге, олардан қорғанудың жолдарын дамытуға және киберқауіпсіздік туралы хабардарлықты арттыруға көмектеседі. Осы зерттеулерге сүйене отырып, студенттер үшін қауіпсіз интернет ортасын қалыптастыру шараларын күшейту қажеттілігі айқын көрінеді (4-сурет).

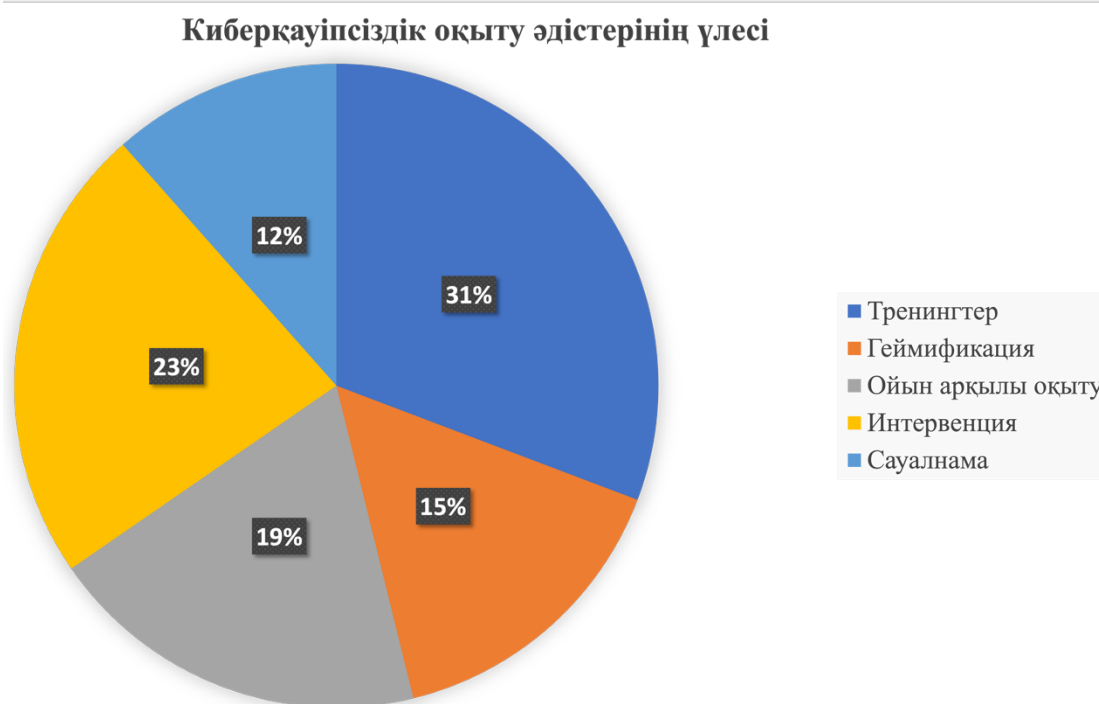


Сурет 4. Студенттерге қатысты киберқауіп түрлері бойынша зерттеулердің саны

2. Студенттер арасында киберқауіпсіздік туралы хабардарлықты арттыру үшін қандай тәсілдер қолданылады?

Ең жиі қолданылатын хабардар ету тәсілі тренингтер, ол жоғары оқу орындарында студенттердің киберқауіпсіздік туралы хабардарлығын арттыру мақсатында ұйымдас-тырылған. Бұл тренингтерде студенттерге фишингті тану, парольдерді қорғау, әлеуметтік желілердегі қауіпсіздік шараларын сақтау, деректерді шифрлау, ақпараттық жүйелердегі қауіптерден қорғану және зиянды әрекеттерден сақтану сияқты тақырыптар бойынша білім берілген. Тренингтердің негізгі бағыттары бірнеше маңызды кезеңдерден тұрады: алдымен, студенттерге әлеуметтік инженерия шабуылдарын анықтау және одан қорғану әдістері үйретілген. Одан кейін, әлеуметтік желілердегі қауіпсіздікті қамтамасыз ету үшін арнайы саясаттар мен нұсқаулықтар әзірленген. (the Universiti Kebangsaan Malaysia, Malaysia *et al.*, 2020; An *et al.*, 2023; Alotibi, 2024). Қауіпсіздік деңгейін арттыру мақсатында арнайы құралдар мен бағдарламалар қолданылып, оқу орындарында қауіпсіздік шаралары жетілдірілген. Соңғы кезеңде оқыту бағдарламасының тиімділігін тексеру үшін қауіпсіздік аудиттері жүргізілген. Бұл тренингтер барысында студенттерге фишингтік шабуылдарды анықтау, жүйелерді жаңарту, браузер қауіпсіздігін сақтау және VPN қолдану секілді практикалық дағдылар үйретілген. Сонымен қатар, киберқауіпсіздік тренингтері NIST Cybersecurity Framework негізінде арнайы дайындалған бағдарламаларға сүйенген (Garcia and Bongo, 2022). Бірнеше зерттеулерде тек қана студенттердің киберқауіпсіздік туралы базалық түсінігі жеткіліксіз болғаны анықталғанымен, киберқауіпсіздік хабардарлығын арттыру мақсатында әдістер жүргізілмеген. Киберқауіпсіздік бойынша тренингтер мен арнайы оқыту бағдарламаларын енгізу қажеттілігі ұсынылып қана қойған (Al-Janabi and Al-Shourbaji, 2016; Alharbi and Tassaddiq, 2021; Khan, Ikram and Saleem,

2024). Сонымен қатар, студенттерге ақпараттық сауаттылықты дамыту мақсатында арнайы «Primary Education» бағдарламасы ұсынылған. Практикалық әдістер ретінде лабораториялық сабақтар мен нақты өмірлік жағдайларда әрекет етуге арналған жаттығулар ұйымдастырылған. «Ақпараттық қауіпсіздік негіздері», «Педагогтарға арналған медиасауаттылық», «Педагогтарға арналған сыни ойлау» секілді ашық онлайн курстар (МООС) арқылы студенттер қосымша білім алған. Тәжірибелік жобалар аясында «Медиазнайко» және «Медиасауаттылық миссиясы» секілді ойындар қолданылып, студенттердің киберқауіпсіздікке қатысты машықтары дамытылған. Кейбір оқыту бағдарламалары бірнеше апта бойы өткізілген және студенттерге киберқауіптерден қорғану, жеке деректерді қорғау және заңдық аспектілер туралы кешенді білім беруге бағытталған (Khamzina *et al.*, 2022; Huraj *et al.*, 2023; Morze *et al.*,). Интерактивті оқыту барысында видеолар, интерактивті жаттығулар және ойын элементтері пайдаланылып, студенттердің оқу процесіне деген қызығушылығы арттырылды. Оқыту модульдері (мысалы, CSAM) студенттерге парольдерді қорғау, әлеуметтік инженерия шабуылдарынан қорғану, браузер қауіпсіздігі және мобильді құрылғыларды қорғау тақырыптарын қамтыған. (Peker, Ray and Da Silva, 2018). Зерттеу барысында көптеген студенттердің киберқауіпсіздік туралы білімі жеткіліксіз екені анықталды. Сондықтан, кибершабуылдардың алдын алу үшін тұрақты түрде киберқауіпсіздік бойынша оқыту бағдарламаларын мен практикалық жаттығуларды енгізу қажеттілігі ұсынылған. (Aljohni *et al.*, 2021; Alqahtani, 2022; Erendor and Yildirim, 2022; Garba, Siraj and Othman, 2022). Зерттеуде студенттердің киберқауіпсіздік туралы хабардарлығын арттыру үшін қолданылған негізгі әдістердің бірі – ойын арқылы оқыту және геймификация. Ойын арқылы оқыту әдісі студенттерге киберқауіпсіздікке қатысты білім беру процесінде ойындарды қолдануды қамтиды. Ойындар арқылы студенттер киберқауіптерді анықтауды, оларға қарсы әрекет етуді және қорғану жолдарын үйренген. Геймификация әдісі киберқауіпсіздік тақырыптары мен сұрақтарын ойын элементтері арқылы ұсынуды қамтиды. Оқу барысында студенттерге тапсырмаларды орындау, дұрыс жауап беру арқылы ұпай жинау және марапаттар алу мүмкіндігі берілген (Khader, Karam and Fares, 2021). Сонымен қатар, мақалада киберқауіпсіздікке қатысты білім беру үшін интервенция әдісі қолданылған. Интервенция барысында студенттерге арнайы онлайн тестілер мен интервенциялық бағдарламалар ұсынылған (Fadli *et al.*, 2024). Зерттеу барысында студенттердің киберқауіпсіздік туралы хабардарлығын бағалау үшін тек сауалнама әдісі ғана қолданылған мақалаларда кездесті (Senthilkumar and Easwaramoorthy, 2017; Alzahranı, 2021). Тек сауалнама арқылы студенттердің киберқауіптерді тану, олардан қорғану және дұрыс әрекет ету қабілеттерін шынайы түрде бағалау мүмкін емес (5-сурет).



Сурет 5. Студенттердің киберқауіпсіздік хабардарлығын арттыру әдістерінің қолданылу жиілігі

3. Зерттеушілер студенттердің киберқауіпсіздік туралы хабардарлығын қалай бағалайды?

Зерттеушілер студенттердің киберқауіпсіздік туралы хабардарлығын әртүрлі әдістер арқылы бағалайды (6-сурет). Олар арнайы әзірленген сауалнама сұрақтарын пайдалана отырып, студенттердің интернеттегі қауіпсіздік ережелерін қаншалықты білетінін және қауіпсіздікке қатысты күмәнді жағдайларда қандай әрекет жасайтынын анықтайды. (Aljohni *et al.*, 2021; Alqahtani, 2022; Garcia and Bongo, 2022; An *et al.*, 2023; Khan, Ikram and Saleem, 2024) Сонымен қатар, онлайн сауалнамалар арқылы студенттердің киберқауіпсіздікке қатысты көзқарасын, білімін және тәжірибесін жинайды. Бұл әдіс деректерді тез жинап, кең көлемде қатысушыларды қамтуға мүмкіндік береді, әрі зерт-теушілерге уақытты үнемдеуге көмектеседі (Al-Janabi and Al-Shourbaji, 2016; Senthilkumar and Easwaramoorthy, 2017; Erendor and Yildirim, 2022; Garba, Siraj and Othman, 2022; Morze *et al.*, no date). Кейбір зерттеушілер сандық зерттеу әдістемесін қолданады. Бұл әдіс арқылы студенттердің киберқауіпсіздікке қатысты білімі мен мінез-құлқы сандық деректер негізінде бағаланады. Статистикалық талдау жасалып, киберқауіпсіздік бойынша нақты әрі сенімді мәліметтер алынады (Alharbi and Tassaddiq, 2021; Alzahrani, 2021; Huraj *et al.*, 2023). Алдын-ала және кейінгі тестілеу сауалнамасы арқылы зерттеушілер студенттердің оқыту немесе тренингтен бұрынғы және кейінгі білім деңгейін салыстырады. Бұл әдісте тренинг немесе білім беру бағдарламасының тиімділігін анықтауға болады (Peker, Ray and Da Silva, 2018; Khader, Karam and Fares, 2021; Khamzina *et al.*, 2022). Зерттеушілер студенттердің киберқауіпсіздікке қатысты нақты білімін тексеру үшін тесттер мен квиздер қолданады, бұл студенттердің қауіпсіздік

шараларын қаншалықты дұрыс меңгергенін анықтайды. Кейбір зерттеушілер бақылау және мониторинг әдісін қолданады. Бұл әдіс студенттердің интернеттегі қауіпсіздік ережелерін қалай қолданатынын нақты уақыт режимінде бақылауға және олардың мінез-құлқын зерттеуге арналған (Fadli *et al.*, 2024). Сондай-ақ, зерттеушілер интервьюлар арқылы студенттердің киберқауіпсіздікке қатысты терең пікірлері мен тәжірибелерін анықтайды. Ашық сұрақтар арқылы алынған жауаптар киберқауіпсіздікке қатысты маңызды ақпарат жинауға және осы саладағы осал тұстарды анықтауға көмектеседі (Alotibi, 2024). Әрбір әдіс студенттердің киберқауіпсіздік туралы хабардарлығын жан-жақты бағалауға және олардың интернеттегі қауіпсіздігін арттыруға бағытталған тиімді қадамдар болып табылады.



Сурет 6. Киберқауіпсіздік саласындағы зерттеу әдістерінің классификациясы

Қорытынды

Қазіргі цифрлық дәуірде студенттердің киберқауіпсіздік туралы хабардарлығы білім беру саласындағы маңызды мәселелердің бірі болып табылады. Зерттеу барысында PRISMA әдісін қолдану арқылы Scopus мәліметтер базасынан алынған 20 ғылыми еңбектерге жүйелі шолу жасалды. Талдау нәтижелері студенттердің интернеттегі қауіп-қатерлерге қатысты хабардарлық деңгейінің әртүрлі екенін көрсетті. Зерттеу барысында студенттерге ең жиі кездесетін киберқауіптер анықталды. Олардың ішінде фишингтік шабуылдар, жеке деректердің ұрлануы, әлеуметтік инженерия, зиянды бағдарламалар және кибербуллинг ерекше орын алады. Сондай-ақ, қауіпсіз емес онлайн оқу ортасы, қоғамдық Wi-Fi-дың осалдығы, деректердің бұзылуы және интернеттегі алаяқтық студенттердің интернеттегі қауіпсіздігін айтарлықтай әлсірететін факторлар екені белгілі болды. Киберқауіпсіздік туралы хабардарлықты арттыру үшін ең тиімді әдістер ретінде тренингтер, ойын арқылы оқыту (геймификация), интерактивті оқыту, сауалнама және тесттер, сондай-ақ мониторинг пен бақылау тәсілдері қолданылғаны анықталды.

Тренингтер мен тәжірибелік сабақтар студенттердің ақпараттық қауіпсіздікке деген қызығушылығын арттырып, олардың практикалық дағдыларын нығайтуға көмектеседі. Зерттеушілер студенттердің киберқауіпсіздік туралы хабардарлығын бағалау үшін түрлі әдістерді қолданған. Олардың ішінде сауалнамалар, сандық зерттеу әдістері, алдын-ала және кейінгі тестілеу, бақылау және мониторинг, сондай-ақ интервью әдістері жиі кездеседі. Бұл тәсілдер студенттердің киберқауіпсіздікке қатысты білімін жан-жақты бағалап, олардың интернеттегі қауіпсіздікке деген көзқарасын тереңірек зерттеуге мүмкіндік береді. Жалпы, зерттеу нәтижелері студенттердің киберқауіпсіздік мәдениетін дамыту үшін білім беру жүйесінде жаңа тәсілдерді енгізудің маңыздылығын көрсетеді. Киберқауіпсіздік бойынша білім беруді жетілдіру, интерактивті оқыту әдістерін кеңінен қолдану және студенттердің қауіпсіздікке саналы түрде назар аударуын қамтамасыз ету – интернеттегі қауіп-қатерлерден қорғанудың негізгі қадамдары. Бұл зерттеу студенттердің интернеттегі қауіпсіздігін арттыруға бағытталған тиімді стратегияларды анықтауға көмектеседі және білім беру саласында киберқауіпсіздікке қатысты әдістемелерді жетілдіруге негіз болады. Киберқауіптермен күресу үшін студенттердің білімін жетілдіру, олардың саналы интернет пайдаланушылары болуына ықпал ету қазіргі заманғы білім беру жүйесінің басым бағыттарының бірі болуы тиіс.

Авторлардың үлесі

А.А. Амзеева – зерттеу тұжырымдамасын әзірлеп, оның негізгі бағыттарын анықтады. Сондай-ақ, деректерді талдау жұмыстарын жүргізіп, зерттеу нәтижелерін интерпретациялады. Зерттеудің теориялық негіздемесін қалыптастыру мақсатында әдеби шолу жасап, қажетті материалдарды іріктеу мен жүйелеуге атсалысты. Сонымен қатар, қолданылған әдістемелерді жетілдіруге, олардың тиімділігін арттыруға назар аударды. Алынған нәтижелерді жан-жақты талқылап, оларды ғылыми тұрғыда негіздеу жұмыстарын жүргізді. Осы зерттеудің нәтижелерін жүйелеп, мақаланы жазу барысында негізгі құрылымын әзірлеп, мазмұндық сапасын арттыруға айтарлықтай үлес қосты.

А.Е. Жұмабаева – зерттеудің қорытынды бөлімін жазу барысында алынған нәтижелерді жинақтап, оларды ғылыми тұжырымдармен бекітті. Мақаланың соңғы нұсқасын әзірлеп, оның құрылымдық бірізділігін қамтамасыз етті. Сонымен қатар, мақаланы баспаға дайындау жұмыстарын жүргізіп, оның ғылыми стильге сәйкестігін қадағалап, редакциялық түзетулер енгізді.

Әдебиеттер тізімі:

Alharbi, T. and Tassaddiq, A. (2021) 'Assessment of Cybersecurity Awareness among Students of Majmaah University', *Big Data and Cognitive Computing*, 5(2), p. 23. Available at: <https://doi.org/10.3390/bdcc5020023>

Al-Janabi, S. and Al-Shourbaji, I. (2016) 'A Study of Cyber Security Awareness in Educational Environment in the Middle East', *Journal of Information & Knowledge Management*, 15(01), p. 1650007. Available at: <https://doi.org/10.1142/S0219649216500076>.

Aljohani, W. et al. (2021) 'Cybersecurity Awareness Level: The Case of Saudi Arabia University Students', *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(3). Available at: <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2021.0120334>.

Alotibi, G. (2024) 'A Cybersecurity Awareness Model for the Protection of Saudi Students from Social Media Attacks', *Engineering, Technology & Applied Science Research*, 14(2), pp. 13787–13795. Available at: <https://doi.org/10.48084/etasr.7123>.

Alqahtani, M.A. (2022) 'Factors Affecting Cybersecurity Awareness among University Students', *Applied Sciences*, 12(5), p. 2589. Available at: <https://doi.org/10.3390/app12052589>.

Alzahrani, L. (2021) 'Statistical Analysis of Cybersecurity Awareness Issues in Higher Education Institutes', *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(11). Available at: <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2021.0121172>.

An, Q. et al. (2023) 'How education level influences internet security knowledge, behaviour, and attitude: a comparison among undergraduates, postgraduates and working graduates', *International Journal of Information Security*, 22(2), pp. 305–317. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10207-022-00637-z>.

Choo, K.-K.R. (2011) 'The cyber threat landscape: Challenges and future research directions', *Computers & Security*, 30(8), pp. 719–731. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.cose.2011.08.004>.

Clemons, E. and Wilson, J. (2015) 'Family Preferences Concerning Online Privacy, Data Mining, and Targeted Ads: Regulatory Implications', *Journal of Management Information Systems*, 32, pp. 40–70. Available at: <https://doi.org/10.1080/07421222.2015.1063277>.

Cummings, E.M., Bergman, K.N. and Kuznicki, K.A. (2014) 'Emerging Methods for Studying Families as Systems', in S.M. McHale, P. Amato, and A. Booth (eds) *Emerging Methods in Family Research*. Cham: Springer International Publishing (National Symposium on Family Issues), pp. 95–108. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-319-01562-0_6.

Erendor, M.E. and Yildirim, M. (2022) 'Cybersecurity Awareness in Online Education: A Case Study Analysis', *IEEE Access*, 10, pp. 52319–52335. Available at: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3171829>.

Fadli, R. et al. (2024) 'Assessing Cybersecurity Awareness Among Vocational Students in Office Administration', *International Journal of Safety and Security Engineering*, 14(4), pp. 1115–1123. Available at: <https://doi.org/10.18280/ijssse.140410>.

Garba, A.A., Siraj, M.M. and Othman, S.H. (2022) 'An assessment of cybersecurity awareness level among Northeastern University students in Nigeria', *International Journal of Electrical and Computer Engineering (IJECE)*, 12(1), p. 572. Available at: <https://doi.org/10.11591/ijece.v12i1.pp572-584>.

Garcia, A.B. and Bongo, S.M.C. (2022) 'A Cyber Security Cognizance among College Teachers and Students in Embracing Online Education', in 2022 8th International Conference on Information Management (ICIM). 2022 8th International Conference on Information Management (ICIM), Cambridge, United Kingdom: IEEE, pp. 116–119. Available at: <https://doi.org/10.1109/ICIM56520.2022.00028>.

Giannakas, F. et al. (2019) 'A comprehensive cybersecurity learning platform for elementary education', *Information Security Journal: A Global Perspective*, 28(3), pp. 81–106. Available at: <https://doi.org/10.1080/19393555.2019.1657527>.

Huraj, L. et al. (2023) 'Measuring Cyber Security Awareness: A Comparison between Computer Science and Media Science Students', *TEM Journal*, pp. 623–633. Available at: <https://doi.org/10.18421/TEM122-05>.

Khader, M., Karam, M. and Fares, H. (2021) 'Cybersecurity Awareness Framework for Academia', *Information*, 12(10), p. 417. Available at: <https://doi.org/10.3390/info12100417>.

Khamzina, B. et al. (2022) 'Determination of Cyber Security Issues and Awareness Training for University Students', *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(18), pp. 177–190. Available at: <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i18.32193>.

Khan, N.F., Ikram, N. and Saleem, S. (2024) 'Effects of socioeconomic and digital inequalities on cybersecurity in a developing country', *Security Journal*, 37(2), pp. 214–244. Available at: <https://doi.org/10.1057/s41284-023-00375-4>.

Morze, N. et al. (no date) 'Formation of Internet Resources Critical Evaluation Skills of Future Primary School Teachers'.

Peker, Y., Ray, L. and Da Silva, S. (2018) 'Online Cybersecurity Awareness Modules for College and High School Students', in 2018 National Cyber Summit (NCS). 2018 National Cyber Summit (NCS), Huntsville, AL: IEEE, pp. 24–33. Available at: <https://doi.org/10.1109/NCS.2018.00009>.

Rahim, N.H.A. et al. (2015) 'A systematic review of approaches to assessing cybersecurity awareness', *Kybernetes*, 44(4), pp. 606–622. Available at: <https://doi.org/10.1108/K-12-2014-0283>.

Senthilkumar, K. and Easwaramoorthy, S. (2017) 'A Survey on Cyber Security awareness among college students in Tamil Nadu', *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 263, p. 042043. Available at: <https://doi.org/10.1088/1757-899X/263/4/042043>.

the Universiti Kebangsaan Malaysia, Malaysia et al. (2020) 'The Importance of Cybersecurity Education in School', *International Journal of Information and Education Technology*, 10(5), pp. 378–382. Available at: <https://doi.org/10.18178/ijiet.2020.10.5.1393>.

А.А. Амзеева¹, А.Е. Жумабаева²

¹*Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан*

²*Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан*

Осведомленность студентов о кибербезопасности: систематический обзор литературы и анализ методом PRISMA

Аннотация. В настоящее время пользователи интернета, особенно студенты, часто сталкиваются с такими угрозами, как фишинг, кража личных данных, социальная инженерия, вредоносные программы и кибербуллинг. В связи с этим важно изучить их отношение к информационной безопасности и определить эффективные методы обучения. В данном исследовании применяется метод PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), в рамках которого были проанализированы 20 научных статей. Все исследования были отобраны из базы данных Scopus, что повышает надежность и научную обоснованность данного обзора. Результаты показали различный уровень знаний студентов о киберугрозах. Наиболее распространенными методами повышения осведомленности студентов о кибербезопасности являются тренинги, обучение через игры (геймификация), интерактивное обучение, опросы и тестирование, а также мониторинг и контроль. Результаты исследования подтверждают необходимость внедрения новых подходов в образовательную систему для формирования культуры кибербезопасности среди студентов. Особенно эффективными оказались интерактивные методы обучения и практические занятия, способствующие развитию у студентов навыков информационной безопасности. Данное исследование помогает определить эффективные стратегии повышения безопасности студентов в интернете и закладывает основу для совершенствования методик преподавания кибербезопасности в образовательной сфере.

Ключевые слова: кибербезопасность, студенты, PRISMA, систематический обзор литературы, кибератаки, информационная безопасность.

A.A. Amzeyeva¹, A.E. Zhumabayeva²

¹Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan

²Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Cybersecurity Awareness Among Students: A Systematic Literature Review and PRISMA-Based Analysis

Abstract. Nowadays, internet users, especially students, frequently encounter threats such as phishing, identity theft, social engineering, malware, and cyberbullying. In this regard, it is crucial to investigate their cybersecurity awareness and identify effective teaching methods. This study employs the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) method, analyzing 20 scientific articles. All studies were sourced from the Scopus database, ensuring this review's reliability and scientific validity. The results indicate varying levels of cybersecurity knowledge among students. The most commonly used methods to enhance students' cybersecurity awareness include training sessions, game-based learning (gamification), interactive learning, surveys and tests, as well as monitoring and supervision. The study highlights the importance of integrating new approaches into the education system to foster a cybersecurity culture among students. Interactive teaching methods and practical lessons have proven to be particularly effective in improving students' information security skills. This research contributes to the identification of effective strategies for enhancing students' online security and serves as a foundation for improving cybersecurity education methodologies in the academic field.

Keywords: cybersecurity, students, PRISMA, systematic literature review, cyberattacks, information security.

References:

- Alharbi, T. and Tassaddiq, A. (2021) 'Assessment of Cybersecurity Awareness among Students of Majmaah University', *Big Data and Cognitive Computing*, 5(2), p. 23. Available at: <https://doi.org/10.3390/bdcc5020023>.
- Al-Janabi, S. and Al-Shourbaji, I. (2016) 'A Study of Cyber Security Awareness in Educational Environment in the Middle East', *Journal of Information & Knowledge Management*, 15(01), p. 1650007. Available at: <https://doi.org/10.1142/S0219649216500076>.
- Aljohni, W. et al. (2021) 'Cybersecurity Awareness Level: The Case of Saudi Arabia University Students', *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(3). Available at: <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2021.0120334>.
- Alotibi, G. (2024) 'A Cybersecurity Awareness Model for the Protection of Saudi Students from Social Media Attacks', *Engineering, Technology & Applied Science Research*, 14(2), pp. 13787–13795. Available at: <https://doi.org/10.48084/etasr.7123>.
- Alqahtani, M.A. (2022) 'Factors Affecting Cybersecurity Awareness among University Students', *Applied Sciences*, 12(5), p. 2589. Available at: <https://doi.org/10.3390/app12052589>.
- Alzahrani, L. (2021) 'Statistical Analysis of Cybersecurity Awareness Issues in Higher Education Institutes', *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(11). Available at: <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2021.0121172>.
- An, Q. et al. (2023) 'How education level influences internet security knowledge, behaviour, and attitude: a comparison among undergraduates, postgraduates and working graduates', *International Journal of Information Security*, 22(2), pp. 305–317. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10207-022-00637-z>.

- Choo, K.-K.R. (2011) 'The cyber threat landscape: Challenges and future research directions', *Computers & Security*, 30(8), pp. 719–731. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.cose.2011.08.004>.
- Clemons, E. and Wilson, J. (2015) 'Family Preferences Concerning Online Privacy, Data Mining, and Targeted Ads: Regulatory Implications', *Journal of Management Information Systems*, 32, pp. 40–70. Available at: <https://doi.org/10.1080/07421222.2015.1063277>.
- Cummings, E.M., Bergman, K.N. and Kuznicki, K.A. (2014) 'Emerging Methods for Studying Families as Systems', in S.M. McHale, P. Amato, and A. Booth (eds) *Emerging Methods in Family Research*. Cham: Springer International Publishing (National Symposium on Family Issues), pp. 95–108. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-319-01562-0_6.
- Erendor, M.E. and Yildirim, M. (2022) 'Cybersecurity Awareness in Online Education: A Case Study Analysis', *IEEE Access*, 10, pp. 52319–52335. Available at: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3171829>.
- Fadli, R. et al. (2024) 'Assessing Cybersecurity Awareness Among Vocational Students in Office Administration', *International Journal of Safety and Security Engineering*, 14(4), pp. 1115–1123. Available at: <https://doi.org/10.18280/ijssse.140410>.
- Garba, A.A., Siraj, M.M. and Othman, S.H. (2022) 'An assessment of cybersecurity awareness level among Northeastern University students in Nigeria', *International Journal of Electrical and Computer Engineering (IJECE)*, 12(1), p. 572. Available at: <https://doi.org/10.11591/ijece.v12i1.pp572-584>.
- Garcia, A.B. and Bongo, S.M.C. (2022) 'A Cyber Security Cognizance among College Teachers and Students in Embracing Online Education', in 2022 8th International Conference on Information Management (ICIM). 2022 8th International Conference on Information Management (ICIM), Cambridge, United Kingdom: IEEE, pp. 116–119. Available at: <https://doi.org/10.1109/ICIM56520.2022.00028>.
- Giannakas, F. et al. (2019) 'A comprehensive cybersecurity learning platform for elementary education', *Information Security Journal: A Global Perspective*, 28(3), pp. 81–106. Available at: <https://doi.org/10.1080/19393555.2019.1657527>.
- Huraj, L. et al. (2023) 'Measuring Cyber Security Awareness: A Comparison between Computer Science and Media Science Students', *TEM Journal*, pp. 623–633. Available at: <https://doi.org/10.18421/TEM122-05>.
- Khader, M., Karam, M. and Fares, H. (2021) 'Cybersecurity Awareness Framework for Academia', *Information*, 12(10), p. 417. Available at: <https://doi.org/10.3390/info12100417>.
- Khamzina, B. et al. (2022) 'Determination of Cyber Security Issues and Awareness Training for University Students', *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(18), pp. 177–190. Available at: <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i18.32193>.
- Khan, N.F., Ikram, N. and Saleem, S. (2024) 'Effects of socioeconomic and digital inequalities on cybersecurity in a developing country', *Security Journal*, 37(2), pp. 214–244. Available at: <https://doi.org/10.1057/s41284-023-00375-4>.
- Morze, N. et al. (no date) 'Formation of Internet Resources Critical Evaluation Skills of Future Primary School Teachers'.
- Peker, Y., Ray, L. and Da Silva, S. (2018) 'Online Cybersecurity Awareness Modules for College and High School Students', in 2018 National Cyber Summit (NCS). 2018 National Cyber Summit (NCS), Huntsville, AL: IEEE, pp. 24–33. Available at: <https://doi.org/10.1109/NCS.2018.00009>.
- Rahim, N.H.A. et al. (2015) 'A systematic review of approaches to assessing cybersecurity awareness', *Kybernetes*, 44(4), pp. 606–622. Available at: <https://doi.org/10.1108/K-12-2014-0283>.

Senthilkumar, K. and Easwaramoorthy, S. (2017) 'A Survey on Cyber Security awareness among college students in Tamil Nadu', IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 263, p. 042043. Available at: <https://doi.org/10.1088/1757-899X/263/4/042043>.

the Universiti Kebangsaan Malaysia, Malaysia et al. (2020) 'The Importance of Cybersecurity Education in School', International Journal of Information and Education Technology, 10(5), pp. 378–382. Available at: <https://doi.org/10.18178/ijiet.2020.10.5.1393>.

Авторлар туралы мәліметтер:

Амзеева А.А. – жауапты автор, «Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасының докторанты, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, 120014, Қызылорда қ., Қазақстан Республикасы.

Жұмабаева Ә.Е. – педагогика ғылымдарының докторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Бастауыш білім беру» кафедрасының профессоры, 050010, Алматы қ., Қазақстан Республикасы.

Сведения об авторах:

Амзеева А.А. – автор для корреспонденции, докторант образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, 120014, г. Кызылорда, Республика Казахстан.

Жұмабаева А.Е. – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Начальное образование» Казахского национального педагогического университета имени Абая, 050010, г. Алматы, Республика Казахстан.

Information about authors:

Amzeeva A.A. – Corresponding author, PhD student of the educational program "Pedagogy and Methods of Primary Education," Korkyt Ata Kyzylorda University, 120014, Kyzylorda, Republic of Kazakhstan.

Zhumabayeva A.E. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the "Primary Education" Department, Abai Kazakh National Pedagogical University, 050010, Almaty, Republic of Kazakhstan.



МРНТИ 14.35.09

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-145-161>

Научная статья

Коммуникативный тренинг как средство развития дискурсивной компетентности студентов в процессе изучения английского языка

А.Б. Асанова¹, В.В. Бежина*², А.С. Кинжибаева³, А.А. Конвисарь⁴

^{1,2,3}Костанайский региональный университет им. А.Байтұрсынұлы, Костанай, Казахстан

⁴Костанайская академия МВД Республики Казахстан имени Ширакбека Кабылбаева, Костанай, Казахстан

(E-mail: ¹*assel_kst@mail.ru, ²*vukvuk85@mail.ru, ³aigulyek.kz@mail.ru, ⁴anna-konvisar@mail.ru)

Аннотация. Данная статья посвящена одному из проблемных вопросов, как формирование дискурсивной компетентности студентов. Авторы подчёркивают важность формирования дискурсивной компетентности студентов, а также необходимость выявления возможностей использования метода коммуникативного тренинга как одного из активных методов обучения при формировании дискурсивной компетентности в процессе изучения иностранного языка. В статье рассматривается роль, место и значимость коммуникативного тренинга в развитии дискурсивной компетентности студентов в процессе изучения английского языка. Дискурсивная компетентность определяется как способность строить связные и логичные высказывания в зависимости от контекста общения. В статье раскрыты уровни сформированности дискурсивной компетентности, методики ее оценивания, программа опытно-экспериментальной работы по выявлению влияния коммуникативного тренинга на процесс развития дискурсивной компетентности студентов. Авторы отмечают, что успешное развитие дискурсивной компетентности обусловлено использованием коммуникативного тренинга с опорой на письменный текст. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по развитию дискурсивной компетентности в экспериментальной группе (ЭГ) и контрольной группе (КГ) среди студентов 2 курса специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» НАО «Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы». Результаты исследования вносят вклад в развитие методики обучения ИЯ и могут быть использованы на практических занятиях по иностранному языку, а также при проведении семинаров, конференций, тренингов для преподавателей вузов и обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативный тренинг, дискурс, дискурсивная компетентность, языковая практика, коммуникативные навыки.

Введение

Интеграция в мировое сообщество знаменует новую цель для Казахстанской системы образования: воспитание поколения, подготовка педагога, обладающего общепланетарным мировоззрением, способного к плодотворной работе и конкурентоспособного на международном рынке труда.

В современном образовательном пространстве особое значение приобретает формирование у студентов умений продуктивно использовать иностранный язык в разнообразных ситуациях общения. На фоне растущего влияния глобализации английский язык выступает как ключевое средство международной коммуникации. Тем не менее, лишь знание грамматических норм и лексических единиц не гарантирует успешной коммуникации. Важным становится развитие дискурсивной компетентности – способности логично и уместно выражать мысли, взаимодействовать с собеседником и корректно реагировать на изменения коммуникативной ситуации. В современных зарубежных исследованиях дискурсивная компетентность рассматривается через призму организации текста, демонстрации позиции автора (Pun, Tan and Li, 2024) или семантики дискурса и логики его представления (Wang and Xie, 2022) однако данная позиция является узкой, так как не выходит за рамки дискурса текста. В нашем исследовании мы придерживаемся более широкой позиции и понимаем под дискурсивной компетентностью компонент коммуникативной компетентности (Gasanenکو and Lukina, 2025), отражающий высокий уровень мастерства в организации дискурса: построение логического, связного и убедительного дискурса для решения поставленных коммуникативных задач и достижения коммуникативных целей.

Общеизвестно, что грамматических знаний недостаточно для успешного общения на иностранном языке. Все более актуальной становится задача развития дискурсивной компетентности как способности эффективно и адекватно вести коммуникацию в различных контекстах. Одним из наиболее эффективных средств достижения этой цели является коммуникативный тренинг.

Современные исследования в области коммуникативного тренинга позиционируют его как целостное педагогическое понятие. В зарубежных исследованиях данное понятие не отражено в публикациях, однако присутствуют его деривативы – «тренинг коммуникации», «коммуникативный кейс», «развитие коммуникации» и другие. К примеру, каждый психолого-педагогический тренинг имеет характеристики коммуникативного плана (Popescu-Mitroi, Todorescu and Greculescu, 2015), следовательно, отдельно выделять коммуникативный тренинг нет необходимости.

В методике обучения на территории постсоветского пространства тренинг можно рассматривать как запланированный процесс модификации знания, навыков и умений или метод активного обучения, а также как серию интенсивных групповых, краткосрочных обучающих занятий, имеющих эффект синергии (Местанко, 2020). Во время коммуникативного тренинга создается неформальное, непринужденное общение, которое открывает перед группой обучающихся множество вариантов развития и решения коммуникативной проблемы, предлагая решать ее сообща. Как правило, технология коммуникативного тренинга делает процесс обучения интересным, не обременительным, увлекательным и мотивирует обучающихся на овладение иностранным языком.

Исходя из имеющихся теоретических оснований (роль и место коммуникативного тренинга в формировании дискурсивной компетентности), сформулируем следующие исследовательские вопросы:

- какова взаимосвязь (если таковая имеется) между методами и стилями обучения, влияющими на развитие дискурсивной компетентности?
- какова роль коммуникативного тренинга в процессе формирования дискурсивной компетентности учителя?

Решение этих вопросов обусловило цель данной статьи – исследование возможностей применения метода коммуникативного тренинга как одного из активных методов формирования дискурсивной компетентности на занятиях по иностранному языку, а также в разработке этапов проведения коммуникативного тренинга.

Гипотеза исследования состоит в том, что разработка комплекса упражнений для формирования дискурсивной компетентности с использованием метода коммуникативного тренинга приведет к ее эффективному развитию, что позволит выпускникам вуза, обладающим знаниями и навыками в организации дискурса, успешно вести профессионально-ориентированный диалог на иностранном языке.

Методы исследования и материалы

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: теоретические (изучение психолого-педагогической, научно-методической и лингвистической литературы по проблеме исследования, анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, моделирование); эмпирические (педагогический эксперимент, наблюдение, тестирование, анкетирование, изучение продуктов творческой деятельности студентов); математические (статистическая обработка данных, количественный и качественный анализ результатов исследования).

Обзор литературы

Прежде чем рассмотрим понятие коммуникативного тренинга, его сущность, для чего он предназначен и каков механизм его действия, стоит отметить, что в настоящее время существует ряд противоречий в определении тренинга, так как авторы интерпретируют его понятие исходя из разных подходов к глубине использования данного процесса. Общепринято, что в наиболее широком смысле термин «тренинг» используют для обозначения различных форм групповой психологической работы. Однако нужно понимать, что для работы с таким методом групповой работы, как тренинг, следует ввести максимально точное определение, чтобы обозначить границы, которых будет придерживаться в ходе рассмотрения и анализа данной техники психологического упражнения для автоматизации определенных навыков.

В психологическом и педагогическом контексте под тренингом принято понимать интерактивную форму обучения, направленную на развитие у участников ключевых компетенций: коммуникативных, поведенческих и когнитивных. В психологической практике тренинг рассматривается как специально организованный процесс, направленный на развитие личностных качеств, коммуникативных умений и социальных навыков участников через совместную деятельность в группе. Коммуникативный тренинг представляет собой совокупность элементов методики, реализуемых посредством использования групповых и коллективных форм обучения (Yamshinskaya, 2016).

Общей целью коммуникативного тренинга является развитие компетентности человека в общении. Оно конкретизируется в ряде задач, формулировка которых связана с получением знаний, формированием умений, навыков; развитием установок, определяющих поведение в общении; развитием перцептивных способностей человека, коррекцией и развитием системы отношений личности в сообществе.

В зарубежных исследованиях рассматриваются коммуникативные тренинги как прагма-ориентированные помогающие повысить уровень коммуникативной компетенции студентов вуза (Rafiq and Yavuz, 2024; Korkmaz, 2022).

Таким образом, при рассмотрении тренинга в рамках деятельности по формированию и развитию личности, можно обозначить его функции следующим образом: диагностика, коррекция, развитие, профилактика и мотивация. Необходимо отметить, что тренинг – это групповой метод работы, и он позволяет повысить интенсивность и упрочить стойкость возникающих изменений в общении между коммуникантами, а также максимально использовать возможности каждого участника, принимающего условия общения в обществе. Концепция дискурсивной компетентности основана на дискурсе, который является центральным понятием современной теории языка.

Коммуникативный тренинг предполагает, что процесс обучения на иностранном языке строится как модель процесса коммуникации, что требует моделирования ситуации как единицы общения и формы её функционирования. При этом предмет обсуждения, с одной стороны, должен быть охарактеризован новизной, информативностью, познавательностью, а с другой стороны – быть связанным с жизненным опытом обучающихся, их окружением и интересами.

Значение дискурсивной компетентности для представителей различных профессий, таких как врачи, учителя, инженеры, менеджеры, экономисты, военные и другие, становится всё более очевидным, поскольку помогает точно формулировать собственные мысли и понимать высказывания других, а также логически структурировать аргументы и адекватно воспринимать иностранные тексты при чтении или прослушивании. Умение использовать специализированный профессиональный язык является ключевым фактором, влияющим на профессиональный успех и эффективность взаимодействия в процессе выполнения профессиональных задач.

В области коммуникации дискурсивная компетентность проявляется в умении организовывать речь и контролировать её, включая такие аспекты, как говорение, общение, создание устных и письменных речевых произведений, которые соответствуют целям и условиям общения, а также извлечение необходимой информации из текстов и восприятие речи, что подразумевает, что дискурсивная компетентность, ориентированная на восприятие и генерацию текста, может рассматриваться как специфическая форма познавательного процесса. Мы согласны с мнением М. Рашидовой о том, что, помимо восприятия и проектирования высказываний, дискурсивная компетентность выполняет ряд образовательных задач в аспекте «связности» и «логичности» (Rashidova, 2021).

Способность организовать языковой материал в целостный и взаимосвязанный текст (дискурс) является основным навыком дискурсивной компетенции. Таким образом, сформированность дискурсивной компетентности как составного компонента коммуникативной компетентности, проявляется на продвинутом уровне сформированности умений и навыков построения речи для решения коммуникативных задач путем организации логико-структурных единиц текста.

Результаты и обсуждение

Опытно-экспериментальная работа (ОЭР) осуществлялась на базе НАО «Костанайский региональный университет им. Ахмет Байтұрсынұлы», участие в которой принимали студенты 2 курса педагогического направления в количестве 71 студента. Все участники ОЭР предоставили письменное информированное согласие на участие в данном исследовании, конфиденциальность и анонимность сохранялась на протяжении всего процесса исследования. Были сформированы следующие группы: экспериментальная и контрольная по 36 студентов и 35 студентов соответственно. Дисциплина, в рамках которой проводилось исследование – «Профессионально-ориентированный ИЯ».

В опытно-экспериментальной работе были сформулированы следующие задачи:

1. Определить исходный уровень дискурсивной компетентности студентов вуза;
2. Проверить эффективность применения коммуникативного тренинга в процессе обучения в вузе в аспекте развития дискурсивной компетентности;
3. Проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы по применению коммуникативного тренинга для развития дискурсивной компетентности студентов вуза.

Опытно-экспериментальная деятельность состояла из нескольких последовательных этапов: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Основным направлением констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы явилось определение показателей уровней развития дискурсивной компетентности в процессе изучения иностранного языка.

Целью формирующего этапа опытно-экспериментальной работы являлось применение метода коммуникативного тренинга, влияющего на формирование дискурсивной компетентности студентов.

Обобщающий этап опытно-экспериментальной работы имел следующие задачи: провести постэкспериментальный срез в контрольной и экспериментальной группах, позволяющий определить уровень сформированности дискурсивной компетентности у студентов в процессе изучения иностранного языка после введения экспериментального фактора в процесс обучения экспериментальных групп в соответствии с коммуникативным тренингом.

Экспериментальное обучение состояло в использовании коммуникативного тренинга для повышения эффективности формирования дискурсивной компетентности обучающихся. Данный этап включал последующие два подэтапа.

Первый этап тренинга. Для подготовки к коммуникативному тренингу на начальном этапе были проведены дебаты по образовательным реформам: участники делились на команды и обсуждали различные образовательные реформы, такие как внедрение онлайн-обучения, стандартизация учебных планов или изменение системы оценивания. Каждая команда должна подготовить аргументы за и против, что поможет развить навыки критического мышления и аргументации.

Следующим заданием был анализ образовательных текстов: участники читали статьи или исследования по темам, связанным с образованием (Ex: "Pros and Cons of Technology in the Classroom". Студенты анализировали текст, выделяли основные идеи, структуру и

аргументацию, а затем обсуждали, как эти элементы влияют на понимание и восприятие текста.

Пример карточки для анализа текста представлен ниже и строится на основе степени выраженности отдельных структурных элементов текста или присутствия-отсутствия отдельных его частей (см. Таблица 1):

Таблица 1 – Пример карточки анализа текста (составлено авторами, 2025)

Aspect of text nalysis / Scale of the assessment	Fully structured/ presnted 5	Partle structured/ presented 4	Poorly structured/ presented 3	Absent 2	Notes
Thesis statement					
Topic sentences					
Idea					
Style					
Format					
Transitions					
Introducation					
Conclusion					
Use of English					

Далее студентам были предложены коммуникативные задачи: please, according to the following tasks prepare a talk based on the facts you learned from the reading “Doctor In the House” by R. Gordon.

1. What do you think the most fascinating aspect of grading students’ papers during final examinations is? Describe this aspect and explain why you find it particularly interesting. / Какой аспект процесса выставления оценок за письменные работы вы считаете наиболее интересным? Опишите его и объясните, почему он привлекает ваше внимание и кажется особенно любопытным.

2. Some young people prefer memorizing answers to specific questions when preparing for an exam. Others aim to gain deep knowledge with a long-term impact. Which option would you choose and why? Please provide arguments and examples to support your opinion. / Некоторые молодые люди предпочитают вызубрить заранее ответы на вопросы в ходе подготовки к экзамену. Другие же усваивают учебный материал без зазубривания. Какой метод вам подходит?

3. Please, report the author’s opinion about the exam. Describe the reasons for having such an opinion. / Отрадите, пожалуйста, мнение автора о последствиях экзамена. Опишите причины, почему он придерживается такого мнения.

4. What problem was a medical student facing at college? Describe the two ways to handle it. What do you think a medical student should do and why? / С какой проблемой остается

один на один студент медицинского колледжа? Опишите два способа, чтобы справиться с этой проблемой. Что, по вашему мнению, студент-медик должен сделать и почему?

5. Using the main points and examples from the text, please, describe the two types of test-takers. / Используя основные идеи и примеры из текста, пожалуйста, опишите два типа студентов, сдающих экзамен.

Второй этап тренинга. Следующий этап работы требовал от обучающихся в КГ и ЭГ подготовить собственно-речевое высказывание сообразно поставленной перед ними коммуникативной задаче. Перечень собственно-речевых коммуникативных задач включал следующие вопросы:

Please, according to the following tasks prepare a talk based on the facts from your personal experience:

1. What was the most challenging task you have experienced while preparing for the term exams? Describe the problem and explain why it was so challenging. / Каким было самое трудное задание в ходе подготовки к тестам? Опишите это задание и объясните, почему оно было очень трудным.

2. Some students are very much keen on the idea to take a test as their term final. Others would write a paper. What option would you prefer and why? Please, bring your reasons to support your choice. / Некоторым студентам нравится выполнять тестовые задания в качестве семестрового экзамена. Другие предпочитают выполнить письменную работу. Каков будет ваш выбор и почему? Обоснуйте свой ответ.

Следующие упражнения коммуникативной направленности, предложенные обучающимся в условиях учебного занятия, преследуют цель контрольно-оценочного этапа.

1. What are the positive aspects of having a lot of job interviews?

2. In what way can a candidate cultivate a confident appearance for the interview?

3. What kind of homework should be done before a job interview?

4. What are the psychological devices or tricks can you use to keep your balance immediately before and during a job interview?

На данном этапе работы с коммуникативными задачами обучающиеся имеют возможность работать в парах, так как формат речевого взаимодействия позволяет одному из партнеров с помощью речевых клише поддержать / уточнить / опровергнуть мнение другого.

Рассмотрим критерии оценивания дискурсивной компетентности через призму применения коммуникативного тренинга в процессе обучения английскому языку в вузе:

- понимание структуры дискурса;
- наличие способности к взаимодействию;
- анализ и интерпретация данных тренинга;
- лексико-грамматическая правильность речи;
- выбор коммуникативных стратегий.

Выбор данных критериев обоснован в работах О.О. Амерхановой (Амерханова, 2016), И.В. Черняевой (Черняева, 2015), С.С. Умаровой (Умарова, 2020).

Студенты с **низкой степенью** дискурсивной компетентности, как правило, испытывают трудности в структурировании высказывания: они не выделяют логические блоки текста, не распознают тему и подтемы, что затрудняет понимание и порождение речи.

Их ответы часто не соответствуют контексту беседы, а лексика и грамматика содержат значительное количество ошибок.

Обучающиеся **со средним уровнем** демонстрируют понимание основных компонентов дискурса и способны участвовать в диалоге, хотя требуют времени на построение реплик. Они воспринимают главную мысль текста, но не всегда способны её интерпретировать или аргументировать своё мнение.

На **высоком уровне** студенты уверенно оперируют элементами дискурса, быстро адаптируются к коммуникативной ситуации, точно формулируют мысли и используют широкий лексико-грамматический арсенал для построения логичного и убедительного высказывания.

Для определения уровней сформированности дискурсивной компетентности на основе коммуникативного тренинга в качестве методик исследования были выбраны следующие:

- **анализ письменных работ:** оценка эссе и других письменных заданий, направленных на выявление структуры дискурса, логичности изложения и использования соответствующей лексики;
- **наблюдение за диалогами:** проведение наблюдений за групповыми дискуссиями и парными упражнениями с целью оценки взаимодействия студентов, их способности к поддержанию диалога и использованию коммуникационных стратегий;
- **интервью и опросы:** использование полуструктурированных интервью и опросов для выяснения осознания студентами основных элементов дискурса, их подходов к анализу информации и применения коммуникативных стратегий;
- **тестирование:** разработка тестов для оценки лексического и грамматического запаса, а также понимания структуры и функций дискурса;
- **самооценка:** методики самооценки, позволяющие студентам отражать свои ощущения о степени сформированности своей дискурсивной компетентности и выявлять области для дальнейшего улучшения.

Методика самооценки С.А. Будасси (Будасси, 2023) позволяет определить адекватность данного психологического аспекта личности и ее особенности проявления в дискурсивной компетентности (способность к диалогу, самооценки своих способностей и т.п.).

Приведем примеры заданий по каждой методике:

- 1) анализ эссе на тему «Job interview – how to make it perfect?»;
- 2) диалог на тему «Employer and Employee: how to build the first impression»;
- 3) интервью о значимости коммуникативного тренинга (открытые вопросы типа «Укажите слабые и сильные стороны коммуникативного тренинга», «в чем преимущества использования коммуникативного тренинга?»)
- 4) тестирование знаний в области лексики и грамматики в рамках изучаемой темы “Interview and jobs”.

Представим разработку коммуникативного тренинга.

Communication Training Script for Developing Discourse Competence on the Topic "Teacher as a Profession" for 2nd Year Students

The objective of this training is to develop students' discourse competence through discussing the teaching profession, analyzing its features, and addressing the challenges and opportunities within

the field. The goals of the training are to improve communication skills in English within the context of the teaching profession, enhance argumentative and critical thinking skills through discussions, and develop public speaking skills and confident self-expression as the key components of the discourse competence.

The training lasts for 90 minutes and is structured as follows:

The session begins with an introduction (10 minutes) where the trainer greets the participants and introduces the topic. The purpose of the session is explained: "Today, we will work on developing your discourse skills in the context of the teaching profession." The trainer will then ask discussion questions to engage the students: What is the teaching profession? Why is this profession important in modern society? What qualities should a teacher have?

The next part of the session is an icebreaker activity called "Brainstorming" (10 minutes). The students are divided into small groups of 3-4 people, and each group lists all the associations and thoughts that come to mind when they hear the word "teacher." For example, they might think about qualities a good teacher should have, challenges that could arise in this profession, or reasons why the profession is appealing. After the group work, each group will share their ideas with the entire class.

Following this, the trainer will present a theoretical part (15 minutes) explaining the key aspects of the teaching profession. This includes discussing teacher education and preparation, the social role of teachers in society, and the modern challenges and future prospects of the profession. The trainer will ask questions to stimulate further thinking: Why is it important for teachers to continue developing professionally? How do modern technologies affect the work of teachers?

The next activity is a role-play called "Teacher and Student" (20 minutes), where participants are divided into pairs, and one person plays the role of the teacher while the other plays the student. The teacher should offer help to the student, give advice on improving their knowledge, while the student asks questions, inquires how the teacher can help, and shares expectations from the teacher. After each role-play, the group will debrief and discuss the challenges faced in the teacher/student roles and explore ways to improve communication between teachers and students.

The training then moves to a discussion on "The Teaching Profession in the 21st Century" (20 minutes) based on the similarly titled text (157 words length). The trainer will pose several questions for the discussion: What makes the teaching profession unique in the 21st century? How is the role of teachers changing in a world dominated by digital technologies according to the author? What qualities will teachers need in the future? Students will be divided into two groups, and each group will prepare arguments for one of two directions: the advantages of the teaching profession in the future or the problems the teaching profession will face in the future. After 10 minutes of preparation, each group will present their arguments, while the other group challenges them.

The final part of the session is reflection (10 minutes). The trainer will ask the students reflective questions such as: What conclusions have you drawn about the teaching profession? What communication skills are essential for an effective teacher in modern conditions? The students will then discuss how to apply the knowledge and skills gained in real-life situations.

The session concludes with a brief wrap-up (5 minutes), summarizing the key points of the training. The students will reflect on their own participation and any improvements they feel they have made in their discourse skills, and the trainer will offer encouragement to continue developing critical thinking and communication skills in the teaching profession.

This training will require materials such as brainstorming cards with questions, a presentation with key points of the theoretical part, handouts for the discussion, text copies, and paper and markers for group work. By the end of the session, students should have a better understanding of the teaching profession, improved their ability to express their opinions, and developed skills in public speaking, group work, and argumentation as the core aspects of discourse competence.

На основе выделенных критериев и проведения методик оценки сформированности дискурсивной компетентности, представим результаты исследования до и после эксперимента (представлены в таблице 1).

Таблица 2. Уровни сформированности дискурсивной компетентности студентов КГ и ЭГ до и после опытно-экспериментальной работы (ОЭР)

Уровни сформированности	Констатирующий этап ОЭР		Обобщающий этап ОЭР	
	ЭГ (36)	КГ (35)	ЭГ (36)	КГ (35)
	чел	чел	чел	чел
Низкий	22	20	17	18
Средний	13	14	16	16
Высокий	1	1	3	1

Также на диаграммах 1-2 ниже показаны уровни сформированности дискурсивной компетентности студентов КГ и ЭГ до и после эксперимента.

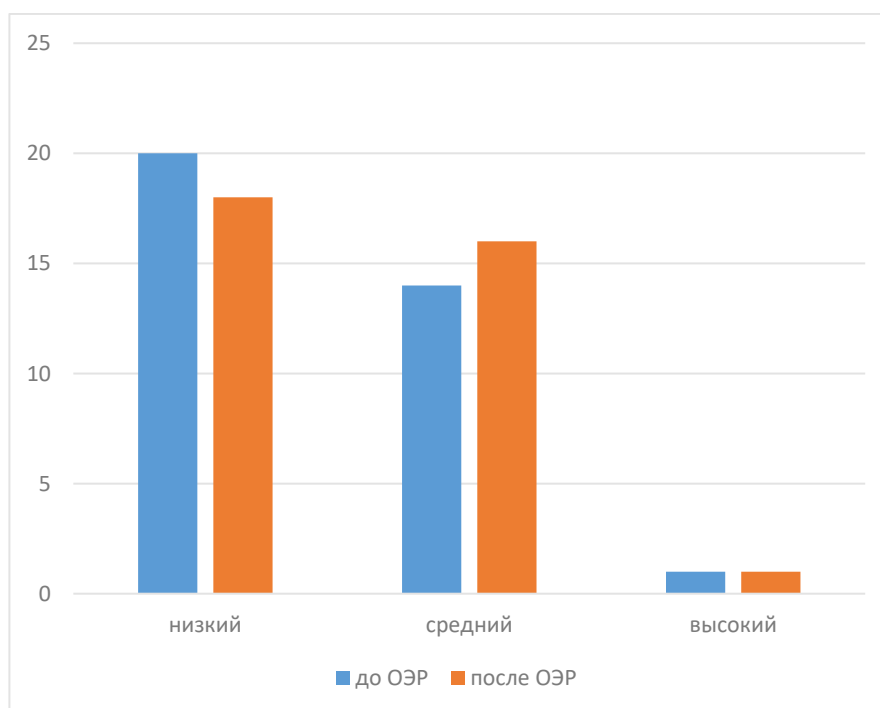


Рисунок 1. Диаграмма уровней сформированности дискурсивной компетентности студентов в ЭГ до и после опытно-экспериментальной работы

Анализ диаграммы показывает, что низкий уровень обучающихся ЭГ до эксперимента составлял 61 %, а после эксперимента показатель снизился на 14 %. Количество студентов со средним уровнем увеличилось с 36% до 45%. Высокий уровень изменился на 5%, что свидетельствует об эффективности проделанной опытно-экспериментальной работы.

Также на диаграмме 2 ниже показаны уровни сформированности дискурсивной компетентности студентов КГ до и после организации опытно-экспериментальной работы.

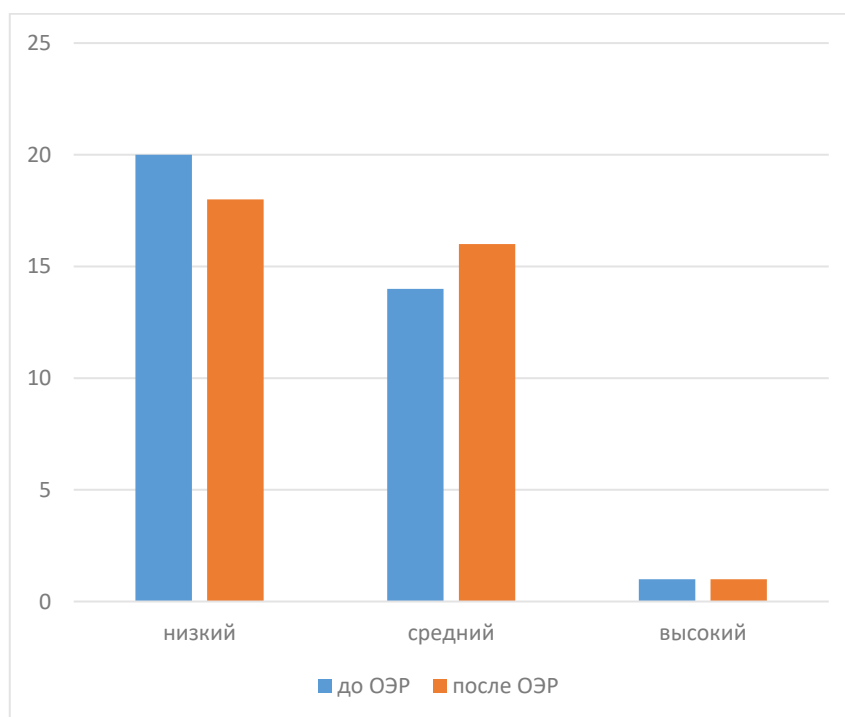


Рисунок 2. Диаграмма уровней сформированности дискурсивной компетентности студентов в КГ до и после опытно-экспериментальной работы

Если сравнивать результаты КГ с результатами ЭГ, то доля студентов КГ низкого уровня снизилась с 57% до 51%. Средний уровень студентов КГ увеличился с 40% до 46%, показатель высокого уровня в КГ не изменился.

Повышение уровня дискурсивной компетентности у студентов экспериментальной группы объясняется целенаправленным применением коммуникативных заданий, структурированных тренингов и упражнений, стимулирующих развитие речевых навыков. Обучающиеся овладели техникой построения логически выверенных высказываний, а также получили возможность практиковаться в профессионально-ориентированных ситуациях общения на иностранном языке, что способствовало укреплению уверенности в коммуникации и улучшению качества высказываний.

Заключение

Анализ научной и методической литературы по проблеме активных методов обучения позволил сделать вывод о том, что технология коммуникативного тренинга – это такая

организация учебного процесса, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе: каждый обучающийся либо имеет определенное ролевое задание, в котором он должен публично отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи.

Правильный подбор заданий способствует развитию дискурсивной компетентности, что способствует также прогрессу в совершенствовании коммуникативных навыков через взаимосвязанное развитие лингвистической, прагматической, дискурсивной, культурологической и социолингвистической компетенций.

Кроме того, использование коммуникативного тренинга способствует развитию дискурсивной компетентности как компонента коммуникативной компетентности, что является ключевым фактором в условиях современного общества, требующего от специалистов умения работать в команде и эффективно взаимодействовать с различными людьми. Следовательно, интеграция коммуникативного тренинга в учебные программы может стать значительным шагом на пути к повышению качества образования и подготовке студентов к требованиям современного рынка труда.

Коммуникативный тренинг играет ключевую роль в развитии дискурсивной компетентности студентов в процессе изучения английского языка. Дискурсивная компетентность подразумевает способность эффективно строить и воспринимать связные высказывания в соответствии с контекстом и целями общения. В ходе коммуникативного тренинга студенты осваивали такие важные навыки, как построение логических связей, управление речевыми ситуациями и адаптация к разным стилям общения. Активное использование ролевых игр, дебатов и групповых обсуждений стимулировало студентов к использованию языка в реальных ситуациях, что способствовало развитию их умения структурировать и поддерживать дискурс на английском языке.

На наш взгляд, перспектива исследования заключается в дальнейшем исследовании таких проблем как креативные подходы к формированию дискурсивной компетентности будущего педагога, а также в расширении использования информационных и коммуникационных технологий для повышения продуктивности их профессиональной работы.

Вклад авторов

Асанова А.Б. – составление текста и аналитический обзор литературы; написание разделов статьи, редактирование.

Бежина В.В. – обеспечение достоверности данных и целостности всех частей статьи, соответствующих проблемам исследования.

Кинжибаева А.С. – сбор исходных данных; проведение эксперимента.

Конвисарь А.А. – анализ методологии и основных результатов.

Список литературы

Амерханова, О.О. (2016). «Формирование дискурсивной компетенции в целях обучения иностранному языку», Вопросы методики преподавания в вузе, 5 (19-2). Доступно по адресу:

<https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-diskursivnoy-kompetentsii-v-tselyah-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 2 мая 2025).

Будасси, С.А. (2023). «Методика исследования самооценки личности», 12 сентября. Доступно по адресу: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2023/09/12/metodika-issledovaniya-samootsenki> (дата обращения: 3 мая 2025).

Местанко, Н.А. (2020). «Коммуникативный тренинг на английском языке как метод интерактивного обучения», *Colloquium-journal*, 9(61), стр. 112-113. Доступно по адресу: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-trening-na-angliyskom-yazyke-kak-metod-interaktivnogo-obucheniya> (дата обращения: 27 апреля 2025).

Умарова, С.С. (2020). «Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения», *Вестник науки и образования*, 24-4 (78). Доступно по адресу: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-diskursivnoy-kompetentsii-v-sfere-ustnogo-obscheniya> (дата обращения: 3 мая 2025).

Черняева, И.В. (2015). «Технология формирования дискурсивной компетенции студентов в сопровождении компьютерной презентации», *Обучение и воспитание: методики и практика*, 22. Доступно по адресу: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-diskursivnoy-kompetentsii-studentov-v-soprovozhdenii-kompyuternoy-prezentatsii> (дата обращения: 2 мая 2025).

Шеронова, В.П. и Ефремов, А.А. (2023). «К вопросу о содержании понятия «дискурсивная компетенция» в обучении иностранному языку», *Международный студенческий научный вестник*, 6. Доступно по адресу: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=21377> (дата обращения: 2 мая 2025).

Gasanenkov, E.A. and Lukina, O.A. (2025). 'Discourse component capacity-building of communicative competence in university foreign language education', *Проблемы современного педагогического образования*, 86(3), стр. 79-82. Доступно по адресу: <https://cyberleninka.ru/article/n/discourse-component-capacity-building-of-communicative-competence-in-university-foreign-language-education> (дата обращения: 25 апреля 2025).

Korkmaz, S. and Karatepe, Ç. (2022) 'Exploring the pragmatic awareness and competence of EFL instructors at tertiary level', *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(1), pp. 34–55. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1086084>

Popescu-Mitroi, M.-M., Todorescu, L.-L. and Greculescu, A. (2015) 'The Impact of Psycho-pedagogical Training on Communicative Competence', *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, pp. 2443-2447. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.723>.

Pun, J., Tan, Sh. and Li, X. (2024) 'Discourse competence in Hong Kong secondary students' disciplinary research writing', *Assessing Writing*, 61, pp.100-118. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100872>.

Rafiq, R. and Yavuz, M.A. (2024) 'Advancing English as second language communication: The effectiveness of online pragmatic training on essential speech acts', *Heliyon*, 10(11), pp. e31763. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31763>

Rashidova, M. (2021) 'Discourse competence as the component of communicative competence', *EPRA International Journal of Research and Development*, 6(3), pp. 39-41. <https://doi.org/10.36713/epra2016>

Wang Y. and Xie Q. (2022) 'Diagnosing EFL undergraduates' discourse competence in academic writing', *Assessing Writing*, 53, pp. 100-120. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100641>.

Yamshinskaya, N. (2016) 'Training as a method of communicative competence formation of students when learning a foreign language', *World science*, 3(7). Доступно по адресу: <https://cyberleninka.ru/article/n/training-as-a-method-of-communicative-competence-formation-of-students-when-learning-a-foreign-language> (дата обращения: 28 апреля 2025).

А.Б. Асанова¹, В.В. Бежина², А.С. Кинжибаева³, А.А. Конвисарь⁴

^{1,2,3}А.Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті, Қазақстан, Қостанай қаласы

⁴Қазақстан Республикасы ІІМ Ш.Қабылбаев атындағы Қостанай академиясы
Қазақстан, Қостанай қаласы

Ағылшын тілін оқу барысында студенттердің дискурсивті құзыреттілігін дамыту құралы ретінде коммуникативті тренинг

Аңдатпа. Бұл мақала студенттердің дискурсивті құзыреттілігін қалыптастыру сияқты проблемалық мәселелердің біріне арналған. Авторлар студенттердің дискурсивті құзыреттілігін қалыптастырудың маңыздылығын, сондай-ақ шет тілін оқыту үдерісінде дискурсивті құзыреттілігін қалыптастыруда оқытудың белсенді әдістерінің бірі ретінде коммуникативті оқыту әдісін пайдалану мүмкіндіктерін анықтау қажеттілігін атап көрсетеді. Мақалада ағылшын тілін оқыту үдерісінде студенттердің дискурсивті құзыреттілігін дамытудағы коммуникативтік тренингтің рөлі, орны мен маңызы қарастырылады. Дискурсивті құзыреттілік қарым-қатынас контекстіне байланысты үйлесімді және логикалық мәлімдемелер құру қабілеті ретінде анықталады. Мақалада дискурсивті құзыреттіліктің қалыптасу деңгейлері, оны бағалау әдістері, оқушылардың дискурсивті құзыреттілігін дамыту үдерісіне коммуникативті оқытудың әсерін анықтау бойынша эксперименттік жұмыс бағдарламасы ашылған. Авторлар дискурсивті құзыреттіліктің табысты дамуы жазбаша мәтінге негізделген коммуникативтік тренингті қолданумен байланысты екенін атап өтеді. Мақалада ҰАО «Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті» «Шетел тілі: екі шет тілі» мамандығының 2 курс студенттері арасында ЭТ және КТ бойынша дискурсивтік құзыреттілікті дамыту бойынша эксперименттік жұмыстың нәтижелері берілген. Зерттеу нәтижелері шет тілін оқыту әдістемесін дамытуға ықпал етеді және шет тілінде тәжірибелік сабақтарда, сонымен қатар университет оқытушылары мен студенттеріне арналған семинарларда, конференцияларда, тренингтерде пайдалануға болады.

Түйін сөздер: коммуникативті тренинг, дискурс, дискурсивті құзыреттілік, тілдік тәжірибе, коммуникативті дағдылар.

A.B. Assanova¹, V.V. Bezhina², A.S. Kinzhibayeva³, A.A.Konvisar⁴

^{1,2,3}Kostanay Regional University named after A. Baitursynuly, Kostanay, Kazakhstan

⁴Kostanay Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan named after Shrakbek Kabylbayev, Kostanay, Kazakhstan

Communicative Training as a Means of Developing Students' Discourse Competence in the Process of Learning English

Abstract. This article is devoted to one of the problematic issues, such as the formation of students' discursive competence. The authors emphasize the importance of forming students' discursive competence, as well as the need to identify the possibilities of using the communicative training method as one of the active teaching methods in forming discursive competence in the process of learning a foreign language. The article considers the role, place and significance of communicative training in

developing students' discursive competence in the process of learning English. Discursive competence is defined as the ability to construct coherent and logical statements depending on the context of communication. The article reveals the levels of formation of discursive competence, methods of its assessment, a program of experimental work to identify the influence of communicative training on the process of developing students' discursive competence. The authors note that the successful development of discursive competence is due to the use of communicative training based on written text. The article presents the results of experimental work on the development of discursive competence in the EG and CG among 2nd year students of the specialty "Foreign Language: Two Foreign Languages" of the NPJSC "Kostanay Regional University named after Akhmet Baitursynuly". The results of the study contribute to the development of foreign language teaching methods and can be used in practical classes in a foreign language, as well as in seminars, conferences, trainings for university teachers and students.

Keywords: communicative training, discourse, discourse competence, language practice, communication skills.

References

Amerhanova, O.O. (2016) 'Formirovanie diskursivnoj kompetencii v celjah obuchenija inostrannomu jazyku' [Formation of discursive competence for the purposes of teaching a foreign language], *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*, 5 (19-2). Available at <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-diskursivnoj-kompetentsii-v-tselyah-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (Accessed: 3 May 2025). (in Russian)

Budassi, S.A. (2023) 'Metodika issledovaniya samoocenki lichnosti' [Methods of research of self-assessment of the personality], 12 sentjabrja. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2023/09/12/metodika-issledovaniya-samootsenki> (Accessed: 3 May 2025). (in Russian)

Mestanko, N.A. (2020) 'Kommunikativnyj trening na anglijskom jazyke kak metod interaktivnogo obuchenija' [Communicative training in English as a method of interactive teaching], *Colloquium-journal*, 9(61), pp. 112-113. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-trening-na-anglijskom-yazyke-kak-metod-interaktivnogo-obucheniya> (Accessed: 27 April 2025). (in Russian)

Umarova, S.S. (2020) 'Formirovanie diskursivnoj kompetencii v sfere ustnogo obshhenija' [Formation of discursive competence in the field of oral communication"], *Vestnik nauki i obrazovaniya*, 24-4 (78). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-diskursivnoj-kompetentsii-v-sfere-ustnogo-obshheniya> (Accessed: 3 May 2025). (in Russian).

Chernjaeva, I.V. (2015) 'Tehnologija formirovaniya diskursivnoj kompetencii studentov v soprovozhdenii komp'yuternoj prezentacii' [Technology of Formation of Discursive Competence of Students Accompanied by a Computer Presentation], *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika*, 22. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-diskursivnoj-kompetentsii-studentov-v-soprovozhdenii-kompyuternoy-prezentatsii> (Accessed: 2 May 2025).

Sheronova, V.P. i Efremov, A.A. (2023) 'K voprosu o sodержanii ponjatija «diskursivnaja kompetencija» v obuchenii inostrannomu jazyku' [On the content of the concept of "discursive competence" in teaching a foreign language], *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*, 6. Available at: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=21377> (Accessed: 2 May 2025).

Gasanenkov, E.A. i Lukina, O.A. (2025) 'Discourse component capacity-building of communicative competence in university foreign language education', *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo*

obrazovaniya, 86(3), pp. 79-82. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/discourse-component-capacity-building-of-communicative-competence-in-university-foreign-language-education> (Accessed: 25 April 2025). (in Russian).

Korkmaz, S. and Karatepe, Ç. (2022) 'Exploring the pragmatic awareness and competence of EFL instructors at tertiary level', *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(1), pp. 34-55. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1086084>

Popescu-Mitroi, M.-M., Todorescu, L.-L. and Greculescu, A. (2015) 'The Impact of Psycho-pedagogical Training on Communicative Competence', *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, pp. 2443-2447. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.723>.

Pun, J., Tan, Sh. and Li, X. (2024) 'Discourse competence in Hong Kong secondary students' disciplinary research writing', *Assessing Writing*, 61, pp.100-118. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100872>.

Rafiq, R. and Yavuz, M.A. (2024) 'Advancing English as second language communication: The effectiveness of online pragmatic training on essential speech acts', *Heliyon*, 10(11), pp. e31763. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31763>

Rashidova, M. (2021) 'Discourse competence as the component of communicative competence', *EPRA International Journal of Research and Development*, 6(3), pp. 39-41. <https://doi.org/10.36713/epra2016>

Wang Y. and Xie Q. (2022) 'Diagnosing EFL undergraduates' discourse competence in academic writing', *Assessing Writing*, 53, pp. 100-120. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100641>.

Yamshinskaya, N. (2016) 'Training as a method of communicative competence formation of students when learning a foreign language', *World science*, 3(7). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/training-as-a-method-of-communicative-competence-formation-of-students-when-learning-a-foreign-language> (Accessed: 28 April 2025).

Сведения об авторах:

Асанова А.Б. – магистр гуманитарных наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Костанайского регионального университета имени Ахмет Байтұрсынұлы, г. Костанай, ул. Высокая д.3 кв.1., 110000, г. Костанай, Республика Казахстан

Бежина В.В. – автор для корреспонденции, PhD, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, профессор кафедры иностранных языков Костанайского регионального университета имени Ахмет Байтұрсынұлы, ул.Темирбаева 39-284, 110000, г. Костанай, Республика Казахстан

Кинжибаева А.С. – магистр педагогики, старший преподаватель кафедры иностранных языков Костанайского регионального университета имени Ахмет Байтұрсынұлы, г.Костанай, пр. Тауелсиздик 35, 110000, г. Костанай, Республика Казахстан

Конвисарь А.А. – Костанайская академия МВД Республики Казахстан имени Шракбека Кабылбаева, полковник полиции, г. Костанай, пр.Абая 11, 110005, г. Костанай, Республика Казахстан

Авторлар туралы мәлімет:

Асанова Ә.Б. – гуманитарлық ғылым магистрі, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университетінің шетел тілдері кафедрасының аға оқытушысы, Высокая көшесі3/1., 110000, Қостанай қ., Қазақстан Республикасы

Бежина В.В. – хат-хабар авторы PhD, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдас-тырылған профессор, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университетінің шетел тілдері кафедрасының профессоры, Қостанай қ., Темірбаев к. 39-284, 110000, Қостанай қ., Қазақстан Республикасы

Кунжибаева Ә.С. – педагогика магистрі, Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университетінің шетел тілдері кафедрасының аға оқытушысы, Қостанай қ., Тәуелсіздік 35, 110000, Қостанай қ., Қазақстан Республикасы

Конвисарь А.А. – Қазақстан Республикасы ІІМ Ш.Қабылбаев атындағы Қостанай академиясы, полиция полковнигі, Абай даңғылы, 11 Қостанай, 110005, Қостанай қ., Қазақстан Республикасы

Information about authors:

Assanova A.B. – Master of Arts, senior lecturer of the Department of Foreign Languages, Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University, Kostanay, Vysokaya str. 3, ap. 1., 110000, Kostanay, Republic of Kazakhstan

Bezrina V.V. – corresponding author, PhD, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University, Kostanay, Temirbayev str. 39-284, 110000, Kostanay, Republic of Kazakhstan

Kunzhibaeva A.S. – master of pedagogy, senior lecturer of the Department of Foreign Languages, Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University, Kostanay, Tauelsizdik 35, 110000, Kostanay, Republic of Kazakhstan

Konvisar A.A. – Kostanay Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan named after Shkrakbek Kabylbayev, Police Colonel, Kostanay. 11 Abay avenue, 110005, Kostanay, Republic of Kazakhstan



IRSTI 14.35.09

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-162-172>

Research article

Digital literacy and Web 3.0: innovative approaches to teaching foreign languages to students at universities

D.B. Ayasheva*¹, S.S. Nurkenova²

^{1,2} L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

(E-mail: ¹diana.ayasheva.kz@gmail.com, ²nurkenova_s@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the study of the issue of digital literacy and the use of Web 3.0 technologies in teaching foreign languages to students at universities. The results of a review of the study of the introduction of new generation digital tools and technologies, which, according to the authors, contribute to improving language skills and help students learn foreign languages in the modern digital world, are presented. The article also discusses the theoretical foundations of digital literacy and the introduction of Web 3.0 technologies in the process of teaching foreign languages, provides examples and recommendations. Particular attention is paid to justifying the effectiveness of the proposed approaches and their structured implementation in the educational process.

The article contains the results of the analysis of the opinions of teachers and students of L.N. Gumilyov Eurasian National University on the use of innovative technologies in the process of teaching foreign languages. As a result of conversations with study participants, both positive aspects of the introduction of Web 3.0 technologies and key challenges faced by participants in the educational process were identified. The faculty note increased student engagement through interactive platforms and online projects, but face technical difficulties and the need for ongoing professional development. The students, in turn, emphasize the significance of access to high-quality Internet and the importance of balanced use of traditional teaching methods and digital technologies. The main focus of the article is on the pedagogical aspects of the introduction of Web 3.0 technologies, including methodological developments aimed at increasing the motivation of students and developing their critical thinking in general and increasing digital literacy in particular.

Key words: digital literacy; Web 3.0 technologies; foreign language learning; adaptive learning systems; pedagogical approaches; interactive platforms.

Introduction

In recent decades, digital literacy has become one of the key competencies necessary, according to researchers, for successful functioning in modern society. Due to the very intensive

Received: 13.05.2025; Revised: 17.07.2025; Accepted: 29.09.2025; Available online: 30.09.2025

development of information technologies and the evolution of the Internet space to the level of Web 3.0, educational institutions have faced the task of integrating innovative digital solutions into the learning process. In this context, special attention is paid to the study of foreign languages, which is an integral part of the training of specialists capable of working in a global economy.

According to researchers, traditional methods of teaching foreign languages are often found not effective enough in the face of rapidly changing digital realities. Web 3.0, which uses artificial intelligence, blockchain technologies and a semantic network, offers new opportunities for personalizing and adapting educational processes to the individual needs of all students. The integration of these technologies into teaching foreign languages allows students to increase their motivation, develop their digital literacy and offer more flexible and innovative approaches to studying the material.

The relevance of the study is due to the need to develop students' skills that go beyond standard language competencies and include the ability to effectively use digital tools for interaction in a foreign language. It should be noted that in a world where rapid digitalization and globalization are taking place, these skills are becoming critical for both personal and professional growth of students.

The purpose of the article is to consider innovative approaches to teaching foreign languages to students through the prism of digital literacy and the possibilities of using Web 3.0.

Literature review

The issue of digital literacy and its role in teaching foreign languages has a long history. Back in the early 2000s, researchers began to pay attention to the importance of developing students and teachers' skills in working with information and communication technologies. With the introduction of Web 2.0, the focus has shifted to interactive online tools and digital literacy as a necessary component of the educational environment. For example, studies by K. Maslach and M.P. Leiter revealed the relationship between the teacher burnout and the level of their digital training, which is crucial in the context of modern educational challenges (Maslach and Leiter, 1999).

In the domestic context, a strategic contribution is the UNESCO project on media literacy, aimed at preparing teachers for the effective use of digital technologies in educational practice (UNESCO, 2021a). Within the framework of this project, special attention is paid to information literacy and methods for its development among teachers.

The use of Web 3.0 technologies in foreign language learning has been actively discussed in recent years. For example, the works of F. Huang, J. Qi, A. Xie, showed that after a period of distance learning caused by the pandemic, English teachers in China began to implement more complex digital solutions, which changed their approach to learning and interacting with students (Huang and Xie, 2022). These results can be useful for the development of new techniques in Kazakhstan, where there is also interest in using advanced technologies in the education system.

In the Republic of Kazakhstan, organizations such as KazTEA and KazAELT have been actively working for a long time to integrate digital technologies into educational programs. KazTEA webinars on the application of Web 2.0 and Web 3.0 highlight the importance of cognitive development of students using technology to teach languages. In particular, it is determined

that the introduction of digital literacy contributes to the development of critical thinking and a deeper understanding of linguistic structures (Kazakhstanskaya assotsiatsiya prepodavateley angliyskogo yazyka, n.d.). KazAELT research can be used to describe the importance of digital tools in teaching foreign languages. For example, as noted at the KazAELT webinars, the use of interactive applications or blogs in educational projects creates conditions for the active participation of students and the integration of language practice into a real digital environment (Assotsiatsiya povysheniya kvalifikatsii uchiteley angliyskogo yazyka v Kazakhstane, n.d.).

It is also necessary to note the UNESCO initiative on media literacy in Kazakhstan, aimed at improving the skills of teachers in using ICT in the educational process (UNESCO, 2021b).

As for foreign researchers, it can be noted that many of them, including B. Y. Ntelioglou, J. Fannin, D. Montemurro, J. Cummins, demonstrated in their studies that the use of multimodal tools such as iMovie and iPhoto allow students to develop writing and cognitive skills while creating conditions for self-expression. This is especially important in Web 3.0, where content creation becomes an integral part of the learning process (Ntelioglou and others, 2014). The results of research by these authors clearly demonstrate that digital tools not only help in language learning, but also allow one to penetrate deeper into cultural and social aspects.

Research by J. C. Yang, H. C. Yeh on the application of YouTube in teaching sociocultural aspects of English shows that multimedia platforms help students better understand cultural differences and contexts, which is vital for shaping intercultural communication in a globalized world. Their results suggest that this circumstance is a significant attribute for the integration of international experience in the process of practical use of Web 3.0 to expand the language skills of students (Yang and Yeh, 2021).

Thus, the integration of research results from domestic and foreign sources makes it possible to create a multi-level learning model in which Web 3.0 technologies play a key role in the development of language and cognitive skills of university students. Based on the Kazakh experience, it is possible to show how digital literacy affects the training of students, and international studies add context for the use of multimodal and multimedia tools to strengthen intercultural communication and critical thinking.

Methods

To achieve the goal of this study, we decided to use a combined study method. Analysis of domestic and foreign literature, conducting conversations with experienced teachers and students will reveal the features of innovative approaches (digital literacy and Web 3.0) to teaching foreign languages to students at higher education.

Results and Discussion

Digital literacy is a collection of skills and competencies necessary for the effective use of digital technologies in various areas of life, including education. In the modern education system, in the context of foreign language learning, digital literacy includes the ability to use digital tools to improve language skills, access information resources and interact with native speakers through digital platforms.

Web 3.0, also known as "Semantic Web," is characterized by the integration of artificial intelligence, machine learning and extended interactivity, which allows participants in the

educational process to create more personalized and adaptive educational environments. In the process of teaching foreign languages, Web 3.0 provides opportunities for the creation of intelligent learning systems, virtual classrooms and interactive platforms that contribute to a deeper and more effective assimilation of the material.

The integration of Web 3.0 into the process of teaching foreign languages is based on modern pedagogical approaches, such as constructivism, collaborative learning and project-oriented learning. These approaches contribute to the active participation of students in the educational process, the development of critical thinking and the application of language skills in real situations.

As studies by B. Y. Ntelioglou, J. Fannin, D. Montemurro, J. Cummins have shown, the use of multimedia tools such as iMovie allows students to create their own video projects, which contributes to the development of written and oral skills, as well as an improved understanding of the cultural contexts of the language. In the case of Kazakhstan, such tools can be integrated into the curriculum, inviting students to create videos in the language studied, which are then published on the YouTube platform to receive feedback from teachers and peers.

The study by M. A. Yusukhno demonstrates how joint blogging and podcasting contributes to the development of communication and cultural competencies of students. So, teachers can organize course projects in which students create and maintain their own blogs or podcasts, discussing various topics in a foreign language. This, as noted by M. A. Yusukhno, not only improves language skills, but also promotes intercultural exchange and understanding (Yusukhno, 2021).

Researcher T. Velisova points out that the use of wiki platforms for co-writing texts improves the editing and correction process, as well as contributes to the development of self-correction skills and interaction with other students. Such platforms can be used by the teaching staff of universities in Kazakhstan to conduct group projects, where students jointly create educational materials or research using Web 3.0 tools for exchanging ideas and feedback (Velichova, 2014).

KazTEA and KazAELT conduct regular webinars and online courses aimed at improving the digital literacy of foreign language teachers. These activities include training on the use of Web 3.0 tools, exchange of experience and guidelines. Introduction of such programs in educational institutions of Kazakhstan contributes to the professional development of teachers and improving the quality of student education.

Thus, summing up the above, we can highlight the following recommendations for teachers:

- integration of digital tools into the educational process;
- development of digital competence;
- encouraging creativity and independence of students.

That is, it means that educators must actively use multimedia and collaborative tools such as video editors, blogs, wiki platforms and social media to create interactive and engaging lessons. Regular participation in professional webinars and courses organized by KazTEA and KazAELT will help teachers master new technologies and teaching methods. Enabling students to create their own projects and content fosters their creative and critical skills.

Based on these recommendations, we can also highlight recommendations for the management of universities:

- create an infrastructure for digital learning
- organize professional development

- develop digital training materials
- stimulate research activities.

Therefore, universities should ensure the availability of high-speed Internet, the availability of modern devices and software for all students and teachers as well as providing teachers with training programs on the use of Web 3.0 technologies and digital tools in the educational process. Plus, training materials have to be based on Web 3.0 capabilities, including interactive tasks, virtual labs, and multimedia assets. Ultimately, academic management ought to advocate scientific research and projects aimed at studying the effectiveness of the use of digital technologies in teaching foreign languages.

Thus, we can suggest the following tasks that meet the theme of our research.

Example 1. Making a foreign language video. Students create a short video in the language they are learning, reflecting their understanding of a particular topic (such as describing their city, cultural traditions, or self-interest). Videos are shared on YouTube, where the teacher and other students provide their feedback. Such a project promotes multimedia skills, improves the ability to express thoughts in a foreign language and stimulates intercultural communication.

Example 2. Collaborative blog writing. Students maintain a collective blog, publishing articles on various topics. Each student is responsible for writing and editing specific pieces of content, as well as providing feedback to their colleagues. Writing a blog together develops skills in self-correction, critical thinking, and effective team interaction.

Example 3. Virtual Museum. Students create a virtual exhibit using Web 3.0 tools such as virtual tours and multimedia presentations. Displays include descriptions of artifacts, cultural traditions and historical events in the language studied. The creation of a virtual museum contributes to the development of research skills, deepening cultural knowledge and improving language competencies.

As a part of our research, we conducted a series of interviews with experienced teachers and students at the L.N. Gumilyov Eurasian National University in order to study their experience in using Web 3.0 technologies and digital literacy in the process of teaching foreign languages.

Before the interview began, a detailed scenario was developed, including questions regarding pedagogical approaches to the use of technology, as well as the challenges faced by teachers and students in connection with the implementation of Web 3.0. The main issues addressed aspects of the use of digital tools in classroom and independent work, their impact on student motivation, as well as the role of teachers in the digital age.

We will reveal the results of the interviews with teachers.

Teachers noted that the use of Web 3.0 tools, such as virtual classes and online courses, helps students become more involved in the learning process. For example, interactive assignments on platforms where students can work on projects in real time stimulate critical thinking and contribute to a deeper understanding of the material.

One of the main challenges facing educators is the need for ongoing training and upskilling to work with new tools. The rapid development of digital technologies requires not only time to learn them, but also the adaptation of educational materials, which is often not provided for in curricula. Teachers also face technical problems - for example, the low availability of high-speed Internet in some regions makes it difficult to conduct online classes.

Most of the faculty surveyed expressed concern that not all students have access to the necessary technologies, such as modern devices or high-speed Internet, especially outside

of educational institutions. This creates an imbalance in the ability of students to complete assignments and participate in online activities.

Some teachers shared their experience of using adaptive learning systems that, using artificial intelligence and machine learning, adapt the educational process to the individual needs of students. This approach allows you to effectively work with groups where the level of language proficiency varies.

Let us reveal the results of the interview with students.

Students noted that the use of technology, such as interactive presentations, online quizzes and video tutorials, makes the learning process more fun. They also value the opportunity to participate in international online courses and workshops, allowing them to develop both language and digital competencies.

Like educators, students face challenges in accessing necessary technical facilities, especially in rural areas. Some of them have difficulty accessing platforms to complete tasks, which can negatively affect their academic performance.

Despite the positive attitude towards technology, many students expressed the opinion that technology should not completely replace traditional teaching methods. They note that the combination of digital and classical approaches creates more effective conditions for learning language skills.

Based on the results of the conversations, a table was compiled containing the results of a comparative analysis of the opinions of teachers and students on the use of Web 3.0 technologies in teaching foreign languages (Table 1).

Table 1. Comparative analysis of opinions of teachers and students on the use of Web 3.0 technologies in teaching foreign languages

Key aspects	Teachers	Students
Use of technology	Web 3.0 (interactive platforms, virtual classrooms) increases students' activity	Technology makes learning more interesting and dynamic (video tutorials, online quizzes)
Technical issues	Unstable Internet and lack of equipment complicate the use of technology in training	Problems with access to the Internet and devices outside the educational process
Professional development and adaptation	Teachers must constantly improve their qualifications for the effective implementation of digital technologies	There is no emphasis on learning, but it is important to support teachers in adapting to new technologies
Equal opportunities	Unrest over unequal access to technology in students, which creates an imbalance in learning	Limited access to resources, especially in rural regions, makes it difficult to participate in the learning process.
Traditional teaching methods	Digital technologies should complement, not replace, traditional methods	Support balanced use of technology and traditional approaches in training
Innovative approaches	Using adaptive learning systems to personalize the educational process	They support digital innovation, but want to preserve classic methods for in-depth study

Note: compiled by the authors based on the results of the interviews

The analysis of the opinions of teachers and students presented in Table 1 shows that both groups are positive about the use of Web 3.0 technologies in the educational process, noting their potential to intensify training and personalize educational approaches. However, there are significant challenges, such as technical challenges, inequities in access to resources, and the need for ongoing training for educators. Students and faculty agree that technology should complement, not replace, traditional teaching methods, creating a balance between new and classical approaches.

Thus, the results of the conversations show that teachers and students see great prospects in using Web 3.0 technologies in the educational process, but they face a number of challenges. The main ones are related to technical problems and the need for constant professional development of teachers. It is considerable to note that Web 3.0 technologies play a significant role in increasing student motivation and engagement, especially through interactive and multimedia tasks. However, to successfully integrate innovation into the educational process, systematic efforts are needed to create a level playing field of access to technology and support the professional growth of teachers.

Consequently, innovative Web 3.0 technologies integrated into the learning process open up new opportunities for development, both teachers and students, but require significant efforts to effectively implement them. To successfully apply Web 3.0 in teaching foreign languages, it is necessary to take into account both positive aspects and challenges that arise in the educational environment. Faculty and students agree that technology should be a supportive tool to foster both language and digital skills, but not a substitute for traditional teaching methods. A key aspect is the creation of equal conditions for access to educational resources and training teachers in modern technologies, which will make it possible to successfully integrate innovations into the daily educational process.

Conclusion

Web 3.0 technologies, the role of teachers and students is changing significantly. Web 3.0 technologies provide new opportunities for personalized learning, active interaction, and dynamic learning environments. Teachers, like researchers, see these technologies as an opportunity to increase students' engagement and optimize the educational process, but they face the need for constant professional development and technical limitations.

The integration of Web 3.0 technologies into the process of teaching foreign languages has, according to researchers, high efficiency in the development of both language and cognitive skills of students. Multimedia tools contribute to a deeper understanding of the material, increasing students' motivation and engagement. Numerous studies conducted both in Kazakhstan and abroad confirm the positive impact of digital technologies on the quality of training and professional development of teachers.

Future foreign language learning in Web 3.0 is associated with the further development of artificial intelligence, virtual and augmented reality, which will create even more interactive and adaptive educational environments. Therefore, it is essential to continue investing in infrastructure, professional development of teachers and the development of innovative teaching materials to maintain a high level of digital literacy and quality of language education.

Despite the obvious advantages, the introduction of Web 3.0 technologies faces a number of challenges, such as a lack of technical infrastructure, limited resources for professional

development of teachers and the need to adapt curricula. To overcome these challenges, it is recommended to:

1. Invest in digital infrastructure and educational technology at the national level.
2. Collaborate with technology providers to provide access to modern tools and resources.
3. Create platforms to share experiences and best practices among educators.
4. Include modules on digital literacy and the use of Web 3.0 tools in curricula.

Thus, Web 3.0 technologies and the development of digital literacy open up new horizons in learning, but require a systematic approach aimed at overcoming technical and organizational difficulties in order to ensure the full development of student competencies.

Contribution of the authors

D.B. Ayasheva – literature review, research methodology development, data collection and analysis, manuscript drafting.

S.S. Nurkenova – research concept formulation, academic supervision, methodological guidance, manuscript revision and approval.

References

Huang, F., Qi, J. and Xie, A., 2022. Sustaining teaching with technology after the quarantine: Evidence from Chinese EFL teachers' technological, pedagogical, and content knowledge. *Sustainability*, 14(14), p.8774. <https://doi.org/10.3390/su14148774>.

Maslach, C. and Leiter, M.P., 1999. Teacher burnout: A research agenda. In: R. Vandenberghe and A.M. Huberman, eds. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.295–303. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.021>.

Ntelioglou, B.Y., Fannin, J., Montemurro, D. and Cummins, J., 2014. *Multimodality in the classroom: Engaging students' literacy practices in new ways*. Toronto: University of Toronto Press, pp.45–60. <https://doi.org/10.7916/D88W4M47>.

UNESCO, 2021. Kazakhstan: Launch of a School for Young Media and Information Literacy Trainers. UNESCO Digital Library. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379222> [Accessed 6 Sep. 2024].

Yang, J.C. and Yeh, H.C., 2021. YouTube-assisted language learning: Enhancing students' socio-cultural understanding of English. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(2), pp.137–150. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2021.1925336>.

Ассоциация повышения квалификации учителей английского языка в Казахстане, б.г. Официальный сайт. Available at: <https://kazaelt.kz/#rec722469714> [Accessed 6 Sep. 2024].

Казахстанская ассоциация преподавателей английского языка, б.г. Официальный сайт. Available at: <https://kaz-tea.kz/en/publications/article-collections/kaztea-proceeding-2024> [Accessed 6 Sep. 2024].

Величова, Т., 2014. Практика использования wiki-технологий в образовательном процессе. In: Conferința științifico-practică internațională „Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Învățământului superior”, Vol. I. Cahul: Universitatea de Stat «B. P. Hasdeu», pp.168–172. Available at: https://www.academia.edu/41172630/Velicova_T_Praktika_ispol_zovaniya_wiki_tekhnologii_v_obrazovatel_nom_processe [Accessed 6 Sep. 2024].

Юсухно, М.А., 2021. Технологии Веб 2.0 как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции (на примере блогов и подкастов). Master's thesis. Витебск:

Витебский государственный университет. Available at: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/30050?mode=full> [Accessed 6 Sep. 2024].

Д.Б. Аяшева*¹, С.С. Нүркенова²

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

Цифрлық сауаттылық және Web 3.0: университеттердегі студенттерге шет тілдерін оқытудағы инновациялық тәсілдер

Аннотация. Мақала цифрлық сауаттылық мәселесін зерттеуге және университет студенттеріне шет тілдерін оқытуда Web 3.0 технологияларын пайдалануға арналған. Жаңа буынның цифрлық құралдары мен технологияларын енгізу мәселесін зерделеуді шолудың нәтижелері ұсынылды, авторлардың айтуынша, олар тілдік дағдыларды жақсартуға және студенттерге қазіргі заманғы цифрлық әлем жағдайында шет тілдерін меңгеруге көмектеседі. Сондай-ақ мақалада цифрлық сауаттылықтың теориялық негіздері және шет тілдерін оқыту процесіне Web 3.0 технологияларын енгізу қарастырылады, мысалдар мен ұсынымдар келтіріледі. Ұсынылған тәсілдердің тиімділігін негіздеуге және оларды білім беру процесіне құрылымдық енгізуге ерекше назар аударылады.

Мақалада Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің оқытушылары мен студенттерінің шет тілдерін оқыту процесінде инновациялық технологияларды қолдану туралы пікірлеріне жүргізілген талдау нәтижелері қамтылған. Зерттеуге қатысушылармен әңгімелесу нәтижесінде Web 3.0 технологияларын енгізудің оң аспектілері де, білім беру процесіне қатысушылар тап болатын негізгі сын-қатерлер де анықталды. Оқытушылар интерактивті платформалар мен онлайн-жобалардың арқасында студенттердің тартымдылығын арттыруды атап өтеді, бірақ техникалық қиындықтармен және біліктілікті үнемі арттыру қажеттілігімен бетпе-бет келеді. Студенттер өз кезегінде сапалы интернетке қолжетімділіктің маңыздылығын және дәстүрлі оқыту әдістері мен цифрлық технологияларды теңгерімді пайдаланудың маңыздылығын атап өтеді. Мақаланың мәтінінде негізгі назар студенттердің жалпы уәждемесін күшейтуге және олардың сын тұрғысынан ойлауын дамытуға, атап айтқанда цифрлық сауаттылығын арттыруға бағытталған әдістемелік әзірлемелерді қоса алғанда, Web 3.0 технологияларын енгізудің педагогикалық аспектілеріне аударылады.

Негізгі сөздер: цифрлық сауаттылық; Web 3.0 технологиялары; шет тілдерін оқыту; оқытудың бейімделген жүйелері; педагогикалық тәсілдер; интерактивті платформалар

Д.Б. Аяшева*¹, С.С. Нүркенова²

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

Цифровая грамотность и Web 3.0: инновационные подходы к обучению иностранным языкам студентов в ВУЗе

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопроса цифровой грамотности и использования технологий Web 3.0 в обучении иностранным языкам студентов ВУЗа. Представлены результаты

обзора изучения вопроса внедрения цифровых инструментов и технологий нового поколения, которые, по утверждению авторов, способствуют улучшению языковых навыков и помогают студентам осваивать иностранные языки в условиях современного цифрового мира. Также, в статье рассматриваются теоретические основы цифровой грамотности и внедрения технологий Web 3.0 в процесс обучения иностранным языкам, приводятся примеры и рекомендации. Особое внимание уделяется обоснованию эффективности предложенных подходов и их структурированному внедрению в образовательный процесс.

Статья содержит результаты проведенного анализа мнений преподавателей и студентов Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева о применении инновационных технологий в процесс обучения иностранным языкам. В результате бесед с участниками исследования выявлены как положительные аспекты внедрения технологий Web 3.0, так и ключевые вызовы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса. Преподаватели отмечают повышение вовлеченности студентов благодаря интерактивным платформам и онлайн-проектам, но сталкиваются с техническими трудностями и необходимостью постоянного повышения квалификации. Студенты, в свою очередь, подчеркивают важность доступа к качественному интернету и важность сбалансированного использования традиционных методов обучения и цифровых технологий. Основное внимание в тексте статьи уделяется педагогическим аспектам внедрения технологий Web 3.0, включая методические разработки, направленные на усиление мотивации студентов и развитие их критического мышления, в общем, и повышения цифровой грамотности, в частности.

Ключевые слова: цифровая грамотность; технологии Web 3.0; обучение иностранным языкам; адаптивные системы обучения; педагогические подходы; интерактивные платформы

References

- Huang, F., Qi, J. and Xie, A., 2022. Sustaining teaching with technology after the quarantine: Evidence from Chinese EFL teachers' technological, pedagogical, and content knowledge. *Sustainability*, 14(14), p.8774. <https://doi.org/10.3390/su14148774>.
- Maslach, C. and Leiter, M.P., 1999. Teacher burnout: A research agenda. In: R. Vandenberghe and A.M. Huberman, eds. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.295–303. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.021>.
- Ntelioglou, B.Y., Fannin, J., Montemurro, D. and Cummins, J., 2014. *Multimodality in the classroom: Engaging students' literacy practices in new ways*. Toronto: University of Toronto Press, pp.45–60. <https://doi.org/10.7916/D88W4M47>.
- UNESCO, 2021. *Kazakhstan: Launch of a School for Young Media and Information Literacy Trainers*. UNESCO Digital Library. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379222> [Accessed 6 Sep. 2024].
- Yang, J.C. and Yeh, H.C., 2021. YouTube-assisted language learning: Enhancing students' socio-cultural understanding of English. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(2), pp.137–150. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2021.1925336>.
- Assotsiatsiya povysheniya kvalifikatsii uchiteley angliyskogo yazyka v Kazakhstane, n.d. *Ofitsial'nyy sayt* [Official website]. Association for the Professional Development of English Language Teachers in Kazakhstan. Available at: <https://kazaelt.kz/#rec722469714> [Accessed 6 Sep. 2024]. (in Russian)

Kazakhstanskaya assotsiatsiya prepodavateley angliyskogo yazyka, n.d. Ofitsial'nyy sayt [Official website]. Kazakhstani Association of Teachers of English (KazTEA). Available at: <https://kaz-tea.kz/en/publications/article-collections/kaztea-proceeding-2024> [Accessed 6 Sep. 2024]. (in Russian)

Velichova, T., 2014. Praktika ispol'zovaniya wiki-tehnologii v obrazovatel'nom protsesse [Practice of using wiki technologies in the educational process]. In: Conferința științifico-practică internațională „Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Învățământului superior”, Vol. I. Cahul: Universitatea de Stat «B. P. Hasdeu», pp.168–172. Available at: https://www.academia.edu/41172630/Velichova_T_Praktika_ispol_zovaniya_wiki_tehnologii_v_obrazovatel_nom_processe [Accessed 6 Sep. 2024]. (in Russian)

Yusukhno, M.A., 2021. Tekhnologii Veb 2.0 kaksredstvo formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii (na primere blogov i podkastov) [Web 2.0 technologies as a means of developing foreign language communicative competence (on the example of blogs and podcasts)]. Master's thesis. Vitebsk: Vitebsk State University. Available at: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/30050?mode=full> [Accessed 6 Sep. 2024]. (in Russian)

Авторлар туралы мәліметтер:

Аяшева Диана Батырбекқызы – хат-хабар авторы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің докторанты, Қажымукан көш. 11, 010000, Астана, Қазақстан.

Нұркенова Сәуле Слямбекқызы – филология ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің шетел филологиясы кафедрасының доценті, аға оқытушысы, Қажымукан көш. 11, 010000, Астана, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Аяшева Диана Батырбековна – автор для корреспонденции, докторант ЕНУ имени Л.Н.Гумилева, ул. Кажымукана, 11, 010000, Астана, Казахстан.

Нуркенова Сауле Слямбековна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранной филологии ЕНУ имени Л.Н. Гумилева, ул. Кажымукана, 11, 010000, Астана, Казахстан.

Information about the authors:

Ayasheva Diana Batyrbekovna – corresponding author, doctoral student at L.N. Gumilyov ENU, Str. Kazhymukan 11, 010000, Astana, Kazakhstan.

Nurkenova Saule Slyambekovna – Candidate of Philology, Associate professor at the Department of Foreign Philology of L.N. Gumilyov ENU, Str. Kazhymukan 11, 010000, Astana, Kazakhstan.



IRSTI 14.35.09
Research article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-173-187>

Заманауи педагогикалық теория мен тәжірибедегі отбасылық құндылықтар мен рөлдік күтулердің өзара байланысы

А.Н. Нұғман^{*1}, Р. Мамедов², Ж.О. Небесаева³, Г.Ж. Саттар³, З.Е. Сыдыкова⁴

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

²Нахичеван мемлекеттік университеті, Нахичеван қ., Әзербайжан

³Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан

⁴Орталық Азия инновациялық университеті, Шымкент, Қазақстан

(E-mail: ¹*akmonshak1991@mail.ru, ²rza_mammadov@hotmail.com, ³nebessayeva.zhanar@okmpu.kz, ⁴sattar.gulnur@okmpu.kz, ⁵zuhra0007@mail.ru)

Аңдатпа. Мақалада заманауи педагогикалық теория мен тәжірибені зерделей келе отбасылық құндылықтар мен ерлі-зайыптылар арасындағы рөлдік күтулердің өзара байланысы зерттелді. Теориялық талдау барысында О.Конт, Ж.Қоянбаев, Р.М.Қоянбаев, С.Қоңырбаева, Қ.Т.Атемова Ш.Шүйіншина мен М.П.Кабакованың зерттеулері негізге алынып, отбасы, отбасылық құндылықтар мен ерлі-зайыптылар арасындағы рөлдік күтулер туралы ғалымдардың тың пікірлері қарастырылды. Отбасылық құндылықтар қоғамның негізгі құрамдас бөлігі және ол мәдениет пен адамгершілік қасиеттерін қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Құндылықтар отбасы ішіндегі қарым-қатынас пен отбасы мүшелерінің өзара байланысын реттейтін принциптер, сенімдер мен нормалар жиынтығы деуге болады, біз өз зерттеуіміз барысында отбасылық құндылықтар отбасы ішіндегі салауатты және бақытты қарым-қатынастың негізін құрайтындығын зерттеу барысында анықтадық. Ал, өз кезегінде құндылықтар үйлесімділікті, сенім мен сыйластықты қалыптастыруға, сондай-ақ жеке тұлғалардың дамуына және отбасы мүшелері арасындағы байланысты нығайтуға ықпал етеді. Шексіз сүйіспеншілік, құрмет, сенім, жауапкершілік және білімге деген ұмтылыс отбасына қиындықтарды жеңуге және бірге бақытты, тұрақты өмірге қол жеткізуге көмектесетін негізгі принциптер болып табылатындығын теориялық талдау негізінде көз жеткіздік. Қазақ халқында «Бірінші байлық - денсаулық, екінші байлық - ақжаулық, үшінші байлық - он саулық» деген сөз бар екені мәлім, бұны өмір пәлсапасы, яғни өмір философиясы деуге де болады.

Теориялық зерттеулер негізінде отбасы мәселесін зерттеудегі философия, педагогика, психология саласындағы ғалымдардың көзқарастары сарапталып, эксперимент арқылы отбасы құндылықтары мен рөлдік күтулердің өзара байланыстылығы анықтау мақсаты қойылды. Зерттеу мақсатына орай, эксперименттік жұмыс барысында «Серіктестердің рөлдік күтулері» әдістемесі (Н. Волкова) және «Отбасыдағы қарым-қатынас» сауалнамасы (Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М.) әдістемесі, ма-

Түсті: 12.05.2025; Жөнделді: 30.08.2025; Мақұлданды: 29.09.2025; Онлайн қолжетімді: 30.09.2025

тематикалық-статистикалық талдау әдістері қолданылды, алынған зерттеу нәтижелеріне сәйкес қорытынды жасалады. Теориялық талдау мен эксперименттік зерттеу нәтижесіне сәйкес отбасылық құндылықтар мен ерлі-зайыптылар арасындағы рөлдік күтулердің арасында өзара байланыстылығы пайымдалды.

Түйін сөздер: отбасы, құндылық, рөлдік күтулер, байланыс, ерлі-зайыптылар

Кіріспе

Отбасы жеке тұлғаның тағдырын анықтайтын, баланың әлеуметтенуіне әсер ететін әлеуметтік-мәдени институт ретінде қызмет атқарады. Жас ұрпақты тәрбиелеу, баланың мәдениетті, білімді болуының кепілі отбасынан бастау алады. Отбасы- баланы дүниеге әкеліп қана қоймай оның тұлғалық қалыптасуы мен жеке басының дамуында орасан зор рөл атқарады.

Отбасы – берекенің, бірліктің, кіршіксіз тазалық пен адамгершіліктің ордасы, ал осындай береке мен бірлікке толы, құрметті де, сыйлы отбасының қалыптасуында отбасылық құндылықтар мен ерлі-зайыптылар арасындағы рөлдік күтулердің маңыздылығы ерекше болып табылады. Отбасы – жеке тұлғаның және бүкіл қоғамның өмірінде орасан зор орын алады. Оның маңызды сипаттамалары болып оның қызметтері, құрылымы және динамикасы табылады. Бұл үшеуі бір-бірімен тығыз байланыста бола отырып, қоғамның миниатюрадағы үлгісі ретіндегі отбасының өмірлік іс-әрекетін құрайды.

Қазақстан Президенті Қасым-Жомарт Тоқаевтың 2023 жылғы ата-аналар форумында сөйлеген сөзінде берік және бақытты отбасы – келісімді қоғамның басты құрамдас бөлігі және мемлекеттің сенімді тірегі екендігі атап өткен. Отбасында отансүйгіштік, жауапкершілік, инабаттылық, үлкенге құрмет, еңбексүйгіштік, дамуға деген ұмтылыс сияқты қасиеттер тәрбиеленеді. Мемлекет пен қоғамның міндеті – отбасы институтын нығайту және өскелең ұрпақты жан-жақты дамыту үшін барынша қолайлы жағдай жасау. Ана мен баланы қорғау және қолдау – ел саясатының басты басымдықтарының бірі. Ал, отбасы құндылықтарын сақтау мен насихаттау ата-аналар қауымының міндеті.

Жоғарыда зерттеу өзектілігін айқындау арқылы зерттеу мақсаты мен міндеті анықталды:

- теориялық зерттеулер негізінде отбасы мәселесін зерттеудегі философия, педагогика, психология саласындағы ғалымдардың көзқарастарын сараптау;
- эксперименттік зерттеу арқылы отбасы құндылықтары мен рөлдік күтудің өзара байланыстылығын анықтау.

Әдебиеттерге шолу

Отбасының мәні мен мағынасына дұрыс баға беру үшін, отбасылық өмірдің барлық күрделі аспектілерін, соның ішінде отбасылық құндылықтар мен рөлдік күтулердің өзара байланысын мұқият зерттелуді қажет етуде. Отбасы мәселесінде көптеген сұрақтар

туындауына байланысты қазіргі таңда мемлекет тарапынан көп көңіл аударылуда.

Отбасы мәселесін зерттеуде ерлі-зайыптылар арасындағы қарым-қатынастың ішкі жүйесін Ю.Е.Алешина, М.Боуэн, А.Я. Варга, О.А.Обозова, О.Карабанова, В.Сатир және басқа да авторлар өз зерттеулерінде қарастырған. Отбасындағы тұлғааралық қатынастарды гуманистік көзқарас тұрғысынан Л.Я.Гозман, К.Хорни, А.Маслоу, Р.Мэй, А.Б. Орлов, К.Роджерс, В.Франкл, Э.Фромм, В.И.Кабрин, О.Конт, Дж.Олпорттың еңбектері де өз септігін тигізген құнды жазбалар болып табылады.

Қазіргі отбасы мәселесін Қазақстандық ғылыми кеңістікте педагогикалық, психологиялық тұрғыда жан-жақты зерттеген Х.А.Арғынбаев, Ж.Қоянбаев, Р.М.Қоянбаев, М.Кабакова, Қ.Қазиева, Н.Л.Ибраимова, Н.С.Құрмантаева, С.С.Қоңырбаева, Қ.Т.Атемова, Ш.М.Шүйіншина, Қ.Оразбекұлы. Теориялық талдау аясында қазақстандық авторлардың еңбектері зерттеліп, отбасылық құндылықтардың трансформациясы, ата-ана тәжірибесі, сондай-ақ Қазақстанның мәдени контекстіндегі неке, отбасы, ерлі-зайыптылар арасындағы қатынас, рөлдік күтулер, отбасылық құндылықтардың ерекшеліктері зерттелгендігін де атап өтуге болады.

Отбасы, отбасылық құндылықтар, рөлдік күтулер мәселесі қазіргі таңда маңызды, әлі де болса жіті зерттеуді қажет ететін бағыттардың бір, осы ретте біз өз зерттеуімізде отбасылық құндылықтар мен рөлдік күтулердің өзара байланысын қарастыру мақсатын алға қойып отырмыз.

XIX ғасырдың соңы мен XX ғасырдың басында ғалымдар отбасылық өмірді ұйымдастыруда ұтымды ойлаудың маңыздылығын атап өтіп, оны адамның өмірлік ұмтылысының маңызды бөлігі деп санады. Бұл ретте зерттеушілер қоғамдық мүдделердің жеке мүдделерге әсері мен рөлі туралы жеке пікірлерін білдіріп, әртүрлі қоғамдардағы отбасы өміріндегі әлеуметтік сабақтастық идеясын атап өтті. Отбасы мәселесі сан ғасырлар мен жылдар ағымында философия, педагогика, психология, әлеуметтану салаларында өзектілігін жоғалтпаған, әрі әлі де болса әртүрлі қырынан зерттеліп келе жатқан мәселе деп айтар едік.

О.Конттың отбасы тұжырымдамасы еңбегінде «қоғамды – отбасы арқылы тану керек, өйткені ол адамзатты жалғастырушы» – деген (Абдигалиева, 2015). Бұл ретте ғалым әлеуметтік ұйымдасу арқылы тұлғаның әлеуметтенуі – отбасынан бастау алады дейді.

Ж.Қоянбаев пен Р.М.Қоянбаевтың еңбегінде «Отбасы – некемен туыстық байланысқан, бір шаңырақ астында бірге өмір сүретін туыстар тобы, ол ата-аналар, балалар және т.б. құрайды» деп көрсетеді (Қоянбаев, 2022).

С.Қоңырбаеваның еңбегінде «Отбасы – құрамы өзара туыстықпен байланысқан, жақын топтың әлеуметтік бірлестігі мен қарым-қатынасы» деген пікірді айтқан (Нишанбаева, 2016).

Отбасы тұлғаның қалыптасуына ғана емес, сонымен бірге, адамның отбасы аясында да, одан тыс жерде де өзін-өзі жетілдіруге, өзін таныта білуіне де мүмкіндіктер туғызады, оның әлеуметтік, өндірістік және шығармашылық белсенділігіне жағдай жасап, ынталандырып отырады, адамның физикалық және психологиялық жай-күйін сақтауға және нығайтуға жағдай тудырып, оның өзіне тән ерекше қасиеттерінің ашылуына мүмкіндік жасайды. Осыған байланысты, қазіргі кезде әрбір отбасында өзі қажет деп тапқан көлемде бала өсіре алатындай жағдайларды тудыру Қазақстан Республикасы

отбасы саясатының басты міндеті болып табылатындығын бірқатар ғалымдар өз зерттеулерінде сөз еткен.

Отбасы мәселесін зерттеген педагогика саласының жетекші ғалымы Қ.Т.Атемованың еңбегінде «балалар да, ересектер де – отбасында тәрбиеленеді». Ғалым отбасының тәрбиелік қызметін үш аспект тұрғысынан қарастыруды, атап айтқанда: 1-ші баланың қызығушылығын мен қабілетін дамыту, оның жеке басын қалыптастыру, 2-ші отбасы ұжымының жүйелі түрде әрбір отбасы мүшесіне ықпал етуін; 3-ші ересектердің өздерін белсенді түрде тәрбиелеуі әрі отбасындағы балалардың дамуын ата-ананың өмірлік тәжірибесі арқылы жүзеге асатындығын атап өткен (Атемова, 2017).

Қ.Т.Атемованың еңбегінде «отбасы - жас ұрпақтың өмір жолын бастайтын, қоршаған орта туралы терең әсер алатын ұжым екенін, әрі сол арқылы білім, әдет, мінез-құлықпен бірге өмірге деген оңтайлы көзқарасты қалыптастыратын негізі бола алатындығының айқын дәлелі деп айта аламыз.

Отбасы – халықтың өсіп-өркендеуінде, өсіп келе жатқан ұрпақ тәрбиесінде, ата-бабаларымыздың мұра еткен саяси-әлеуметтік тәрбие мен мәдени құндылықтарды жеткізуде маңызды рөл атқаратын қоғамның құрамдас бір бөлігі. Отбасы өмірі рухани және материалдық үдерістермен сипатталады. Отбасы арқылы адамдардың ұрпақтары ауысып, онда адам дүниеге келеді, ол арқылы тұқым жалғасады.

Ш.Шүйіншина болса «отбасы – өмірге келген нәрестеге әлеуметтік орта тәжірибелерін беретін негізгі институт» – дейді (Шүйіншина, 2019).

Отбасын құрғаннан кейін ерлі-зайыптылар өздеріне тиесіл міндеттерді атқарып, бір шаңырақтың астында бірге бала тәрбиелеп, оларға үлгі өнеге көрсетіп, отбасылық құндылықтарды ұрпағының бойына сіңіре бастайды. Әр ата-ананың, отбасы мүшелерінің өз рөлі, міндеті бар. Отбасындағы рөлдік қатынастар – бұл отбасы рөлдерінің сипаты мен мазмұнымен немесе отбасы мүшелерінің отбасылық рөлдерді орындау кезіндегі өзара әрекеттесу түрімен анықталатын отбасы мүшелері арасындағы қатынастар, ол ана мен бала, әке мен бала және т.б қатынастарды құрайды. Осы ретте рөлдік күтулер болуы анық. Рөлдік күтулер – ерлі-зайыптылардың отбасылық міндеттерді серіктестің белсенді түрде орындауына қатынасы, ал рөлдік талаптар – әрбір серіктестің отбасылық рөлдерді орындауға деген жеке дайындығынан көрінеді. Рөлдік күтулер ерлі-зайыптылардың некедегі рөлдерін орындау арқылы жүзеге асады, мәселен «материалдық қамтамасыз ету үшін жауапты» рөлі, отбасын материалдық әл-ауқатпен қамтамасыз ету үшін ақша табу арқылы жүзеге асырылады, ал оған әке де ана да жауапты болуы мүмкін.

Отбасы мәселесін психология тұрғысынан зерттеген, ғалым М.П.Кабакованың зерттеуінде отбасының дамуы мен қалыптасуында ер мен әйелдің білімі де маңызды дейді. Ғалымның еңбегінде: «Қазақстан Республикасы көпұлтты мемлекет және аралас ұлттардың некелері өте кең таралған құбылыс. Ажырасқан ерлі-зайыптылардың білім деңгейі әртүрлі. Орыс ұлтының өкілдері арасында орта арнаулы және орта білімі бар әйелдер басым болса, ерлердің орта, орта арнаулы және жоғары білімі бірдей. Қазақ ұлтының өкілдерінің ішінде әйелдер де, ер адамдар да толық емес жоғары, жоғары және орта арнаулы білім деңгейі бірдей. Қазақ ұлтының ерлі-зайыптыларының білім деңгейі орыс ұлтының жұбайларына қарағанда біршама жоғары дейді. Жалпы алғанда,

іріктеудегі ерлердің 55%-ның орта және орта арнаулы білімі бар, 45%-ның аяқталмаған жоғары және жоғары білімі бар. Осы ретте отбасындағы ерлі-зайыптылардың білімі, мансаптық дәрежесі отбасылық құндылықтардың қалыптасуына, рөлдік күтулерге де әсерін тигізетіні уақыт өте келе байқала бастайтындығын ғалымның зерттеуінен байқауға (Кабакова, 2015).

Отбасылық өмірдің алғашқы жылдары ерлі-зайыптылар некеге көбірек қанағаттанады, уақыт өте келе қанағаттану төмендейді, одан әрі қанағаттану, егер, әрине, неке сақталса, күрт артады, бұл негізінен отбасының материалдық әл-ауқатының жақсаруымен, балалардың дүниеге келуі мен мансаптық өсумен байланысты, ал оның барлығы отбасылық құндылықтардың қалыптасуына ықпалын тигізбей қоймайды деп ойлаймыз.

Отбасы феноменінің және оның тәрбиелік қызметінің ерекше сипаты - отбасы мүшелерінің арасындағы белгілі бір қан мен психикалық байланыс, махаббат, мінез-құлық, тіпті ойлаудың үлгісі тек тұқым қуалау арқылы ғана емес, сонымен бірге өмір сүру үдерісі арқылы да берілетіндігін, ал ол баланың бойында отбасылық құндылықтардың қалыптасуына, отбасы мүшелерінің арасындағы бір-бірін қадірлеуіне, бағасы мен құнын білуге, демеу болуына ықпалын тигізері анық.

Ғылым адамзат қоғамының одан әрі табысты жұмыс істеуі үшін оның шағын құрамдас тобы – отбасын құру қажет екенін зерттеулер арқылы көрсетуде (Absatova, Atemova, 2018). Бай-қуатты отбасында баланың психикалық дені сау, физикалық тұрғыдан дұрыс қалыптасып, отбасылық құндылықтарды бойына сіңіріп өсетіндігі анық.

Қазіргі отбасының мазмұны айқын формалардың және әртүрлі типтердің болмауымен сипатталады. Жаңа заманда отбасы типологиясы күрделене түскен, отбасылар арасында түрлі отбасылар пайда болды. Отбасылық дағдарыстар қателік пен көп әйел алудың күрделі үлгілерінің күшеюінен көрінеді. Отбасы типологиясы әлеуметтік институт ретінде отбасының табысы мен сәтсіздігінің мәртебесін, адам мен қоғам арасындағы қарым-қатынастағы отбасының делдал рөлін сипаттай отырып, адамдардың әлеуметтік өмірінің отбасымен байланысты екендігін көрсетеді.

Отбасылық құндылықтар бағытының өзгеруі өмірдегі өз позициясын тек материалдық жағдайының маңыздылығына баса назар аударатын, үйден және ата-анадан тыс тәуелсіздік пен автономияға қол жеткізуге, үйі мен көлігіне ие болу және жеке тұлғаның қалыптасуына ықпал етуде. Қазіргі өмір салтындағы осы өзгерістердің барлығы туыстық байланыстарды құруға, я болмаса алшақ болуына үлкен әсер етуде.

Отбасының патриархалдық құрылымы нуклеарлық құрылымға, яғни ерлі-зайыптылар мен олардың балаларына ауысты. Бұрын тек еуропалық мемлекеттерге ғана тән қаржылық жағдай жасап, баспана мәселесін шешіп, жақсы ақы төленетін жұмысқа орналасқаннан кейін ғана некеге тұру үрдісі Қазақстанда да етек ала бастады, осы себепті біз отбасын құрған әйелдер мен ер адамдар арасындағы отбасылық құндылықтар мен рөлдік күтулердің өзара байланысын зерттедік.

Ғалымдардың еңбектерін негізге ала отырып, біз «отбасы-адамгершілік мәдениетті, сүйіспеншілік қарым-қатынасты қалыптастыратын, маңызды құндылықтарды бала

бойына дарытатын, өзара рөлдік күтулері тұрақты қалыптасқан топ» деп айтар едік.

Зерттеу болжамы жас отбасыларда отбасылық құндылықтар мен рөлдік күтулердің өзара байланысы бар.

Материалдар мен әдістер

Теориялық және эксперименттік зерттеу әдістерінен тұрады. Теориялық зерттеу барысында шетелдік және Отандық ғалымдардың отбасы мәселесіне қатысты ғылыми әдебиеттерге талдау, жүйелеу, жалпылау, салыстыру әдістері қолданылады. Ал, эксперименттік зерттеу әдістері ретінде «Серіктестердің рөлдік күтулері» әдістемесі (Волкова, 2025), «Отбасыдағы қарым-қатынас» сауалнамасы (Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М.) әдістемесі (Алешин, 2025), математикалық-статистикалық талдау әдістері алынады.

Зерттеу құралы ретінде алынған әдістемелеріне сипаттама беретін болсақ:

1.«Серіктестердің рөлдік күтулері» әдістемесінің (Н.Волкова) мақсаты: ерлі-зайыптылардың отбасылық өмірдегі қатынастың маңыздылығы, ерлі-зайыптылардың жеке қоғамы, ата-аналық міндеттері, әрбір ерлі-зайыптылардың кәсіби мүдделері, тұрмыстық мәселелері, моральдық және эмоционалдық қолдауы, ерлі-зайыптылардың сыртқы тартымдылығы туралы түсініктерін анықтау. Бұл көрсеткіштер отбасының негізгі функцияларын көрсетеді және отбасы құндылықтарының шкаласын (ОҚШ) құрайды. Ерлі-зайыптылардың отбасылық қызметтерді жүзеге асырудағы рөлдерді өз қалауына сай бөлінуі туралы ерлі-зайыптылардың рөлдік күтулер мен талаптар ауқымымен біріктірілуі қарастырылды. Отбасы құндылықтарының шкалалары: тұрмыстық, ата-аналық, әлеуметтік белсенділік, эмоционалды-психотерапия-лық, сыртқы келбет, жыныстық, жұбайымен сәйкестік алынды.

2. «Отбасыдағы қарым-қатынас» сауалнамасының (Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М.) мақсаты: ерлі-зайыптылар арасындағы қарым-қатынасқа деген сенім деңгейін, көзқарастардың ұқсастығын, отбасылық рәміздердің ортақтығын, ерлі-зайыптылар арасындағы өзара түсіністікті, жеңіл және психотерапиялық қарым-қатынасты өлшеуге негізделген. Сауалнама 6 шкала мен 48 сұрақты қамтиды, олар шкалалар мен кіші шкалаларға бөлінеді. Барлық сұрақтар шкалаларға бөлінген. Алынған зерттеу нәтижелеріне математикалық талдау барысында Манн Уитни (айырмашылықтар маңызды $p < 0,05$, $p < 0,01$) қолданылды.

Нәтижелер мен Талқылау

Эксперименттік зерттеу жұмысына отбасын құрған 30 жұп қатысты. Зерттеуге қатыстан жұптардың нәтижелері әйелдер мен ерлер деп қарастырылды.

Зерттелінушілер назарына «Серіктестердің рөлдік күтулері» (Н. Волкова) әдістемесі ұсынылды. Алынған зерттеу нәтижелері төмендегі кесте 1-де берілген.

Кесте 1. «Серіктестердің рөлдік күтулері» әдістемесі (Н. Волкова) бойынша әйелдер мен ерлердің рөлдік адекваттылығы мен отбасылық құндылықтарының байланысының нәтижесі

Көрсеткіштер	Отбасылық құндылықтар				
	Тұрмыстық	Ата-аналық	Әлеуметтік белсенділік	Эмоционалды-психотерапиялық	Сыртқы келбет
Әйелдердің орташа мәні (ӘОм) әйелдің рөлдік адекваттылығы	3,4	2,6	2,8	17	2,2
Ерлердің орташа мәні (ЕОм) ерлердің рөлдік адекваттылығы	3,2	2,8	2,9	1,3	0,8
Жұптардың орташа мәні (ЖОм) рөлдік адекваттылығы	3,1	2,7	2,3	17	1,6

Ескерту: деректер зерттеу нәтижелері негізінде жасалған

Кесте 1-де көрсетілген нәтижелерге сәйкес ерлі-зайыптылардың рөлінің сәйкестігі тұрмыстық функцияларды (Ә-3,4., Е-3,2) жүзеге асыру және әлеуметтік белсенділік шкаласына сәйкес (Ә-2,8., Е-2,9) кейбір жағдайда отбасында функцияларды орындауға қатысты басқа да бағдарлар серіктестердің үміттеріне сәйкес келе бермейтіндігі анықталды. Ерлі-зайыптылардың рөлдік адекваттылығы жеткілікті теңгерілген.

Зерттеу нәтижелеріне сәйкес, әйелдің өзінің үй шаруашылығын және ата-аналық міндеттерін орындауға дайындығы (Ә-2,6) және өзінің сыртқы келбетіне (Ә-2,2) қамқорлық жасауға дайындығы ерлердің әйелге деген көзқарасымен сәйкес келетіндігі анықталды. Әйелдердің күйеуінің сән талаптарын сақтауына қатысты күтулері күйеуінің үмітімен сәйкес келмейді. Зерттеуге қатысқан күйеулердің әйелдеріне моральдық және эмоционалдық қолдау көрсетуге бағытталған рөлдік ұмтылыстары жеткіліксіз екендігі анықталды.

Айта кету керек, әйелдер ер адамның басты міндеті – асыраушы болу деп есептейді, бұл әйелдің отбасының экономикалық әл-ауқатына қатысты үмітін талап етеді. Тұрақсыз қаржылық жағдаймен сипатталатын отбасыларда қаржылық мәселелер бойынша жанжалдар мен келіспеушіліктер және ата-ананың отбасына көмекке жүгіну нәтижесінде эмоционалды-терапиялық функция төмендейтіндігі анық.

Сонымен қатар, әйелдердің рөлдік сәйкестігінің көрсеткіштері әйелдің күтулері мен күйеуінің кәсіби мүдделері саласындағы күйеуінің талаптары арасындағы сәйкестікте көрінеді. Нәтижесінде, отбасында әйелдер үшін күйеуінің сәні мен сыртқы келбет стандарттарына сәйкес келуі маңызды екені анықталды. Сонымен қатар, ерлі-зайыптылардың бір-бірінен әлеуметтік белсенділік күтуі басым болады – олардың пікірінше, әрбір некеде кәсіби ұмтылыстар болуы керек, ал әйелдер эмоционалды көшбасшы рөлін және отбасылық психотерапевт функциясын оңай қабылдай алатындығы анықталды.

Рөлдік күтулерге байланысты алынған нәтиже келесі Кесте 2-де келтірілген.

Кесте 2. Әйелдер мен ерлер арасындағы рөлдік күтулердің көрсеткіші

Зерттелінуші	Жыныс	Жұбаймен сәйкестік	Тұрмыстық	Ата-аналық тәрбиелік	Әлеуметтік белсенділік	Эмоциялық-психотерапевтік	Сыртқы тартымдылық
Әйелдер	3,3	1,2	4,1	2	2,1	21	2,2
Ерлер	4,5	1,4	4	2	1,8	11	1,7

Ескерту: деректер зерттеу нәтижелері негізінде жасалған

Рөлдік күтулердің нәтижесіне келетін болсақ, отбасындағы әйелдер үшін тұрмыстық (4,1), интимді-сексуалдық (3,3), сыртқы келбет (2,2), әлеуметтік белсенділік (2,1), ата-аналық тәрбиелік (2) шкалалар маңызды болып табылған. Ал, ерлер үшін интимді-сексуалдық (4,5), тұрмыстық (4), әлеуметтік белсенділік (1,8), сыртқы тартымдылық (1,7) сынды шкалалар маңызды екендігі анықталды. Әйелдер мен ерлер арасында ата-аналық тәрбиелік шкала тең нәтижеге ие болған. Ал, жұбайымен сәйкестік шкаласы арасында аз ғана айырмашылық бар екендігін көруге болады. Зерттеу нәтижесіне сәйкес ерлі-зайыптылардың отбасылық қызметтерді жүзеге асырудағы рөлдерді өз қалауына сай бөліну туралы рөлдік күтулер мен талаптар ауқымымен біріктірілуі арасында сәйкестік бар екендігі анықталды.

Келесі кезекте біз «Отбасыдағы қарым-қатынас» сауалнамасының (Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М.) нәтижесіне келетін болсақ. Эксперименттік зерттеу нәтижесіне сәйкес ерлі-зайыптылар арасындағы қарым-қатынасқа деген сенім деңгейі, көзқарастардың ұқсастығы, отбасылық рәміздердің ортақтығы, ерлі-зайыптылар арасындағы өзара түсіністік, жеңіл және психотерапиялық қарым-қатынас анықталды. Зерттеу нәтижесі төмендегі кесте 3-те келтірілген:

Кесте 3. Отбасыдағы қарым-қатынас сауалнамасының (Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М.) нәтижесі

Зерттелінуші	қарым-қатынасқа деген сенім	көзқарастардың ұқсастығы	отбасылық рәміздердің ортақтығы	ерлі-зайыптылар арасындағы өзара түсіністік	жеңіл және психотерапиялық қарым-қатынас
Әйелдер	17,5	14,3	10,7	17,5	16,7

Ерлер	17,7	16,7	12,1	17,6	13,6

Ескерту: деректер зерттеу нәтижелері негізінде жасалған

Кестеде келтірілген нәтижелерге келетін болсақ «отбасылық рәміздердің ортақтығы» шкаласы бойынша ерлерде (12,1) әйелдерде (10,7) құрады, бұл ерлі-зайыптылар арасында әлі де болса ортақ болып табылатын отбасылық дәстүрлер жеткілікті қалыптаспағандығын көрсетеді, бұл зерттеуге қатысқан жас отбасылар болып табылуына байланысты болар. Ал, қарым-қатынасқа деген сенім деңгейі шкаласы бойынша алынған нәтижеге келетін болсақ: әйелдер негізінен қарым-қатынасқа үлкен мән береді, олар жұбайына басқалармен қарым-қатынасы туралы барлығын айтуға, күйеуін қызықтырмай-тын кез келген жаңалықтарды, тіпті болмашы нәрселерді бөлісуге тырысады, жұбайына өздерінің сәтсіздіктері туралы айтады, қарым-қатынастың барлық аспектілерінде өте ашық, бұл әйел мінезіне және қарым-қатынасқа деген сенім орнату қажеттілігіне байланысты болуы әбден мүмкін. Керісінше ер адамдар неғұрлым жабық болып келеді, олар өздерінің сәтсіздіктерін жұбайларымен бөлісуге әрқашан дайын емес, олар өздерінің физикалық жағдайындағы мәселелер туралы айтпағанды жөн көреді, олар ашық емес және әйелдерімен өздеріне тікелей қатысы жоқ жаңалықтармен бөлісуге ұмтылмайды. Дегенмен, ер адамдар өз жауаптарында жұбайларына жоғары баға береді (серіктесті бағалау кезінде), бұл олардың әйелдерінің құпия қарым-қатынасқа көбірек мұқтаж екенін дәлелдейді. «Қарым-қатынасқа деген сенім деңгейі» шкаласы бойынша ортақ мән әйелдер (17,5) мен ерлерде (17,7) де шамамен бірдей екендігі анықталды.

«Ерлі-зайыптылар арасындағы өзара түсіністік» шкаласына келетін болсақ, әйелдердің күйеулеріне беретін бағасы олардың өзіне берген бағасынан біршама төмен, бұл әйелдердің ерлерге қарағанда өзара түсіністігінің жоғары екендігін көрсетеді: әйелдер жұбайының нені бастан кешіріп жатқанын және оның әртүрлі жағдайларда болып жатқан оқиғаларға қалай қатысы барын тезірек түсуге тырысады. Бірақ күйеулер әйелдерінің өздерін жақсырақ сезінуіне, олардың көңіл-күйі мен сезімін (тітіркену, реніш және т.б.) тіпті оны көрсетуге тырыспағанына сенімді болып табылады. Күйеулер әйелдердің жұбайының жағдайын үнемі сезінуге қабілетті деп санайды, тіпті ол сөйлемесе де, жауаптарда қарама-қайшылық бар бола тұрса да әйел күйеуінің көңіл-күйін сөзсіз анықтай алады деп есептейді. Сонымен қатар отбасы құндылықтарының бірі – жанұядағы адамдардың бір-біріне деген сүйіспеншілігі мен қамқорлығы, махаббаты. Отбасының негізін, шындығында, махаббат сезімі құрайды. Бұл дегеніміз отбасы мүшелерінің бір-біріне көңіл бөлуі, қамқорлық жасауы, қолдау көрсетуі және отбасы мүшесін қандай кемшілігімен болса да қабылдай білу. Махаббат бар жерде өзара үйлесімділік, эмоционалды күшті байланыс, әрі бақытты отбасы болуға деген ұмтылыс болады. Бірақ ерлі-зайыптылар бір-бірін тіпті қашықтықта сезінуге және серіктестерінің болып жатқан жағдайға қалай қарайтынын түсінуге бірдей қабілетті екендігі анықталды.

«Көзқарастардың ұқсастығы» шкаласы бойынша ерлерге қарағанда әйелдердің көрсеткіші анағұрлым төмен екендігі, бұл ретте әйелдер табиғатынан ашуға бейім, эмоциясын тез сыртқа шығарумен сипатталатындығын ескерген жөн. Сонымен қатар

«жеңіл және психотерапиялық қарым-қатынас» шкаласы бойынша көп жағдайда әйел адам ер адамды тыныштандыруға, оған қолдау көрсетуге бейім екендігімен ерекшеленетіндігі анықталды.

Қорытынды

Ерлі-зайыптылардың өзара әрекеттесуінің негізгі принциптері отбасылық өмірде салауатты және үйлесімді қарым-қатынасты құра білу, ал ол өзара түсіністік пен серіктестер арасындағы байланысты нығайтуға және отбасында жағымды атмосфераны құруға көмектеседі. Осы ретте басты қағидалардың бірі – өзара сыйластық. Ерлі-зайыптылар бір-бірін жеке тұлға ретінде құрметтеуге, олардың сезімдерін, пікірлерін және қажеттіліктерін ескеруі керек. Өзара сыйластық атмосферасын құру сенімді нығайтуға және ер мен әйелді жақындастыруға көмектеседі. Зерттеу нәтижесіне сәйкес отбасылық құндылықтар мен рөлдік күтулердің өзара байланысы бар екендігі анықталды, әрі отбасының берік, оның мүшелерінің өзара қарым-қатынасы тығыз болуы үшін біз - қолдау, татуласу, кешірімді болу, отбасының әл-ауқаты мен өзін-өзі дамыту сынды құндылықтардың маңызды екендігін атап өтер едік.

Отбасындағы негізгі қағида – қолдау. Ерлі-зайыптылар қиындықтарда бір-бірін қолдауы керек, ер мен әйелдің қажеттіліктеріне әрқайсысы қамқорлық пен көңіл бөле алуы. Отбасындағы ерлі-зайыптылардың арасындағы өзара қолдау- құрметті, достық қатынасты, жағымды қарым-қатынас құндылықтарының түзелуіне әкеледі.

Отбасындағы келесі қағида - татуласу және кешірімді бола білу. Отбасында жанжалдар мен келіспеушіліктер болуы сөзсіз, сондықтан татуласу және кешіре білу маңызды. Ерлі-зайыптылар өшпенділік пен ренішті емес, жанжалдарды конструктивті түрде шешуге дайын болуы керек, бұл тек жас отбасына ғана емес, сонымен қатар тәжірибесі мол отбасына да қатысты. Ал, ол бақытты, тату-тәтті отбасында өмір сүрген баланың мейірімді, ашық, ізетті, алғыр болып өсуінің кепілі бола алатындығы анық.

Отбасындағы тағы бір маңызды қағида ол - отбасы әл-ауқаты мен өзін-өзі дамыту. Ерлі-зайыптылар өздерінің қажеттіліктеріне, мүдделеріне және жеке дамуына назар аударуы керек. Өзіңізге деген қамқорлық эмоционалды тепе-теңдікті және әл-ауқатты сақтауға көмектеседі, бұл қарым-қатынас пен отбасылық үйлесімділік сапасына әсер етері сөзсіз. Өз халқымыздың тарихы тұрғысынан қарайтын болсақ, қазақта үлкенге құрмет, кішіге ізет о бастан дәріптеліп, отбасының берік болуына көп күш салған. «Ұяда не көрсең, ұшқанда соны ілесің» дегендей, отбасында әке мен шешенің тату-тәтті өмірі мен отбасылық құндылықтарды баласының бойына дәріптегенді көріп өткен бала, азамат болғанда өзі көрген отбасын құратын болады, мұны психолог мамандар да растайды. Ата-анасы тату, айрандай ұйыған отбасында тәрбие көрген баланың бойына отбасылық құндылықтар сіңіп, жанұя құру деген түсінікті маңызы зор, қасиетті ұғым деп қабылдамақ, сондықтан қоғам тарапынан да, мемлекет тарапынан да заманауи педагогикалық теорияларды дәріптеп, отбасылық құндылықтардың сақталуын, әрі жалғасуын әрбір ата-ана өз міндеті ретінде қарауы керек. Білім мен дамуды қатар алып жүру де отбасылық құндылықтар маңызды болып табылады. Білімді бағалайтын отбасы өз балаларын үнемі оқытуға және дамытуға баса назар аударады, білімге ұмтылуын, мектептер мен университетке баруын және білім беру үдерісіне белсенді қатысуын

ынталандырады. Білім отбасының әр мүшесінің жеке дамуына ғана емес, сонымен бірге өмір сапасын жақсартуға көмектеседі.

Бақытты және берік отбасындағы қарым-қатынасын құру стратегиялары ерлі-зайыптыларға қарым-қатынастарын нығайтуға және оны ұзақ мерзімді перспективада тұрақты етуге отбасындағы ерлі-зайыптылар арасындағы рөлдік күтулердің оңтайлы болуына, соның негізінде отбасылық құндылықтардың дұрыс түзілуіне септігін тигізеді.

Зерттеу жұмысын түйіндей келе, отбасы құндылықтары мен рөлдік күтулердің өзара байланысы тығыз екендігін зерттеу нәтижелері көрсетті. Отбасылық құндылықтарды сақтау мен дамытуды тек қана мемлекеттік бағдарламаларға сүйенбей, ұлтық мүддені биік қоятын әрбір отбасы, әрбір азамат өзінің парызы ретінде санауы керек дей келе, әрбір отбасында өскен тәрбиелі, білімді ұрпағымыз еліміздің ертеңгі өмірінің жарқын болатынының кепілі. Қорыта келе отбасындағы құндылықтардың қалыптасуы ата-ана тәрбиесінен бастау алып, өмір мектебінде өз жалғасын табады демекпіз.

Алғыс айту

Мақаланы жазу барысында әр автордың үлесін ескере отырып, зерттеу жұмысына қатысқан отбасылар мен ата-аналарға алғыс айтамыз.

Авторлардың қосқан үлесі

Нұғман А.Н. – тақырыпқа сай әдіснамалық талдаулар жасап, түпнұсқа қарапайым нұсқасын жазу, редакциялау.

Мамедов Р - зерттеу жұмысының концепциясын құруда, зерттеудің нәтижелерін талдау мен түсіндіруде зерттеу тұжырымдамасын негіздеді.

Небесаева Ж.О. – зерттеу әдістемелерін жинақтады.

Саттар Г.Ж. – эксперименттік зерттеу жұмысын өткізу мен алынған нәтижелерге сандық және сапалық талдау жұмыстарын жүргізді.

Сыдыкова З.Е. – эксперименттік зерттеу жұмысының нәтижелерін талдау мен мақаланың соңғы нұсқасын бекітуде үлес қосты.

Әдебиеттер тізімі

Абдигалиева, Г.К. (2015). Проблема ценностей в истории философии. Алматы: Қазақ университеті.

Алешина, Ю.Е., Гозман, Л.Я., Дубовская, Е.М. (1987). Особенности общения между супругами (Общение в семье). Қолжетімді: <https://psytests.org/family/spdial.html> (қол жеткізілген күні: 18 мамыр 2025).

Атемова, Қ.Т. (2017). Қазақ отбасы тәрбиесінің даму тарихы. Алматы: «Қазақ университеті».

Волкова, А.Н., Трапезникова, Т.М. (1985). Ролевые ожидания партнеров, РОП. Қолжетімді: <https://psytests.org/family/rop-run.html> (қол жеткізілген күні: 18 мамыр 2025).

Кабакова, М.П. (2015). Психологические аспекты стабилизации супружеских отношений. Алматы: Қазақ университеті.

Қоянбаев, Ж., Қоянбаев, Р. (2022). Педагогика. Алматы.

Национальная идеология начинается с семьи (2023). Қолжетімді: <https://www.sarangazeti.kz/ru/novosti/2616-sg-43-za-31-maya-4.html> (қол жеткізілген күні: 18 мамыр 2025).

Нишанбаева, С.З. (2016). Отбасы – тұлғаны құндылықтарға тәрбиелеудің қайнар көзі. «Әлемдік және Қазақстандық білім – ғылым кеңістігіндегі этнопедагогика мен этнопсихология» атты халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары. Алматы.

Шүйіншина, Ш.М. (2019). Отбасы мен мектеп: білім сапасы. Алматы.

Absatova, M.A., Nishanbayeva, S.Z., Nurpeisova, T., Atemova, K.A. (2018). Experimental Study on family formation and moral values of students. *International Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 6(3), 2292–2598. DOI: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2018.06.03.3>

Atemova, K., Kabekeyeva, K., Iskakova, P., Zhumadullaeva, A., Belgibayeva, G. (2018). Application of national values in family training of Kazakh people. *Journal of Advanced Pharmacy Education and Research*, 8(4), 45–50. Қолжетімді: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85063234482&origin=recordpage> (қол жеткізілген күні: 18 мамыр 2025).

А.Н. Нугман¹, Р. Мамедов², Ж.О. Небесаева³, Г.Ж. Саттар³, З.Е. Сыдыкова⁴

¹*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан*

²*Нахичеванский государственный университет, г. Нахичеван, Азербайджан*

³*Южно Казахстанский педагогический университет имени Ө. Жәнібекова, Шымкент, Казахстан*

⁴*Центрально-Азиатский инновационный университет, Шымкент, Казахстан*

Взаимосвязь семейных ценностей и ролевых ожиданий в современной педагогической теории и практике

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь семейных ценностей и ролевых ожиданий супругов, с учетом современной педагогической теории и практики. Теоретический анализ базировался на исследованиях О. Конта, Ж. Коянбаева, Р.М.Коянбаева, С.Конырбаевой, К.Т.Атемовой, Ш.Шуиншиной и М.П. Кабаковой, а также рассмотрены новейшие взгляды ученых на семью, семейные ценности и ролевые ожидания между супругами. на основе теоретических исследований были рассмотрены взгляды ученых в области философии, педагогики и психологии на изучение семейной проблематики, а также поставлена цель экспериментальным путем определить взаимосвязь между семейными ценностями и ролевыми ожиданиями. Семейные ценности являются основополагающим компонентом общества и играют важную роль в формировании культуры и моральных ценностей. Ценности можно рассматривать как набор принципов, убеждений и норм, которые регулируют семейные отношения и взаимодействие между членами семьи. В ходе нашего исследования мы определили, что семейные ценности составляют основу здоровых и счастливых отношений в семье. В свою очередь, ценности способствуют формированию гармонии, доверия и уважения, а также развитию личности и укреплению связей между членами семьи. На основе теоретического анализа мы пришли к выводу, что безусловная любовь, уважение, доверие, ответственность и стремление к знаниям являются основными принципами, которые помогают семьям преодолевать трудности и достигать счастливой, стабильной совместной жизни. В соответствии с целью исследования в ходе экспериментальной работы была использована методика «Ролевые ожидания партнеров» (Н. Волковой) и опросник «Семейные отношения» (Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М.), а также методы математического и статистического анализа. По результатам теоретического анализа и экспериментального исследования установлена взаимосвязь между семейными ценностями и ролевыми ожиданиями супругов.

Ключевые слова: семья, ценность, ролевые ожидания, общение, супруги

A.Nugman*¹, Rza Mammadov², Zh. Nebessayeva³, G. Sattar³, Z. Sydykova⁴

¹*L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*

²*Nakhichevan State University, Nakhichevan, Azerbaijan*

³*Zhanibekov University, Shymkent, Kazakhstan*

⁴*University of Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan*

The relationship between family values and role expectations in modern pedagogical theory and practice

Abstract. The article examines the relationship between family values and role expectations of spouses, taking into account modern pedagogical theory and practice. The theoretical analysis was based on the studies of O.Conte, J.Koyanbaev, R.M.Koyanbaev, S.Konyrbaeva, K.T.Atemova, Sh.Shuinshina and M.P.Kabakova, and also considered the latest views of scientists on family, family values and role expectations between spouses. Family values are a fundamental component of society and play an important role in the formation of culture and moral qualities. Values can be considered a set of principles, beliefs and norms that regulate family relationships and the interaction of family members. In our study, we found that family values form the basis of healthy and happy relationships within the family. In turn, values contribute to the formation of harmony, trust and respect, as well as the development of individuals and strengthening ties between family members. Based on theoretical analysis, we concluded that unlimited love, respect, trust, responsibility and the desire for knowledge are the main principles that help a family overcome difficulties and achieve a happy, stable life together. Based on theoretical research, the views of scientists in the field of philosophy, pedagogy and psychology on the study of family issues were considered, and the goal was set to experimentally determine the relationship between family values and role expectations. In accordance with the purpose of the study, the methodology of «Role Expectations of Partners» (N.Volkova) and the questionnaire «Family Relationships» (Aleshina Yu.E., Gozman L.Ya., Dubovskaya E.M.), as well as methods of mathematical and statistical analysis were used in the experimental work. Based on the results of theoretical analysis and experimental research, a relationship was established between family values and role expectations of spouses.

Keywords: family, value, role expectations, communication, spouses

References

- Abdigaliyeva, G.K. (2015). Problema tsennostey v istorii filosofii [The Problem of Values in the History of Philosophy]. Almaty: Qazaq Universiteti. (in Russian)
- Aleshina, Yu.E., Gozman, L.Ya., Dubovskaya, E.M. (1987). Osobennosti obshcheniya mezhdu suprugami (Obshchenie v sem'ye) [Features of Communication Between Spouses (Family Communication)]. Available at: <https://psytests.org/family/spdial.html> (accessed: 18 May 2025). (in Russian)
- Atemova, Q.T. (2017). Qazaq otbasy tärbiesiniñ damu tarikhı [The History of Development of Kazakh Family Education]. Almaty: Qazaq Universiteti. (in Kazakh)
- Volkova, A.N., Trapeznikova, T.M. (1985). Rolevye ozhidaniya partnerov, ROP [Partners' Role Expectations, ROP]. Available at: <https://psytests.org/family/rop-run.html> (accessed: 18 May 2025). (in Russian)

Kabakova, M.P. (2015). Psikhologicheskiye aspekty stabilizatsii supruzheskikh otnosheniy [Psychological Aspects of Stabilization of Marital Relationships]. Almaty: Qazaq Universiteti. (in Russian)

Qoyanbaev, Zh., Qoyanbaev, R. (2022). Pedagogika [Pedagogy]. Almaty. (in Kazakh)

National'naya ideologiya nachinayetsya s sem'i [National Ideology Begins with the Family] (2023). Available at: <https://www.sarangazeti.kz/ru/novosti/2616-sg-43-za-31-maya-4.html> (accessed: 18 May 2025). (in Russian)

Nishanbayeva, S.Z. (2016). Otbasy – tulǵany qundylyqtarga tärbielewdiñ qaynar közi [The Family as a Source of Educating a Person in Values]. In: “Älemdik jäne Qazaqstandyq bilim – ǵılım keñistigindegi etnopedagogika men etnopsikhologiya” attı halyqaralyq ǵılimi-praktikalıq konferentsiya materialdary [Materials of the International Scientific-Practical Conference “Ethnopedagogy and Ethnopsychology in the Global and Kazakh Educational-Scientific Space”]. Almaty. (in Kazakh)

Shüyınshina, Sh.M. (2019). Otbasy men mektep: bilim sapasy [Family and School: Quality of Education]. Almaty. (in Kazakh)

Absatova, M.A., Nishanbayeva, S.Z., Nurpeisova, T., Atemova, K.A. (2018). Experimental Study on family formation and moral values of students. International Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment, 6(3), 2292–2598. DOI: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2018.06.03.3>

Atemova, K., Kabekeyeva, K., Iskakova, P., Zhumadullaeva, A., Belgibayeva, G. (2018). Application of national values in family training of Kazakh people. Journal of Advanced Pharmacy Education and Research, 8(4), 45–50. Available at: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85063234482&origin=recordpage> (Accessed: 18 may2025).

Авторлар туралы мәліметтер:

Нұғман А.Н. – хат-хабар авторы, «Әлеуметтік педагогика» мамандығының 2 курс докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтбаев көшесі 2, 010000, Астана, Қазақстан

Мамедов Р. – Нахичеван мемлекеттік университетінің доценті, педагогика ғылымдарының докторы, AZ7012 Нахичеван, Азербайжан

Небесаева Ж.О. – философия докторы PhD, қауымдастырылған профессор м.а., Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, 160012, Шымкент, Қазақстан

Саттар Г.Ж. – 2 курс докторанты PhD, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, 160000, Шымкент, Қазақстан

Сыдыкова З.Е. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Орталық Азия инновациялық университетінің ассоц. профессоры, 160000, Шымкент, Қазақстан

Сведения об авторах:

Нугман А.Н. – автор для корреспонденции, докторант 2 курса Евразийского национального университета им. Л.Н.Гумилева по специальности «Социальная педагогика», ул. Сатпаева 2, 010000 Астана, Казахстан

Мамедов Р. – доцент Нахичеванского государственного университета, доктор педагогических наук, AZ7012 Нахичеван, Азербайжан

Небесаева Ж.О. – доктор философии PhD, ассоциированный профессор Южно Казахстанского педагогического университета имени Өзбекәлі Жәнібекова, 160012, Шымкент, Казахстан

Саттар Г.Ж. – PhD докторант 2 курса, Южно Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібекова, 160000, Шымкент, Казахстан

Сыдыкова З.Е. – кандидат педагогических наук, ассоц. профессор университета Центрально-Азиатского инновационного университета, 160000, Шымкент, Казахстан

Information about the authors:

Nugman A.N. – corresponding author, 2nd year doctoral student of the specialty "Social Pedagogy" of the Eurasian National University named after L. N. Gumilyov, 2 Satbaev st, 010000, Kazakhstan Astana city

Mamedov R. – associate professor of Nakhichevan State University, doctor of Pedagogical Sciences, AZ7012, Azerbaijan

Nebessayeva Zh. – doctor of philosophy PhD, Zhanibekov University, 160012, Shymkent, Kazakhstan

Sattar G. – PhD doctoral student 2nd year, Zhanibekov University, 160000, Shymkent, Kazakhstan

Sydykova Z.E. – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the University of Central Asian Innovation University, 160000, Shymkent, Kazakhstan



FTAMP 14.35.01
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-188-204>

Болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесінің негіздері

Г.Ж. Ержанова¹, А.Н. Аутаева^{*2}

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

^{*2}Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

(E-mail:¹Gulnur_ppf@mail.ru, ^{*2}akbota-n@mail.ru)

Аңдатпа. Мақала болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесінің негіздерін қарастыруға арналған. Мақалада болашақ арнайы педагогтердің «зерттеушілік құзыретін» дамыту мәселесінің негіздері бойынша отандық және алыс, жақын шетелдік ғалымдардың сапалы зерттеулеріне талдау жасалды. «Құзырет» түрлері мен олардың сипатталу барысы берілді.

Мақаланың мақсаты: Болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесінің негіздерін анықтау.

Бұл мақсатты жүзеге асыру келесі міндеттермен анықталады: болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесін анықтауға бағытталған сауалнама жүргізу; болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесін қарастыру. Осы міндеттерді жүзеге асыру мақсатында болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесін анықтау.

Болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесін анықтау мақсатында 6B019-Арнайы педагогика: Сурдопедагогика, олигофренопедагогика, тифлопедагогика, логопедия білім беру бағдарламасы бойынша оқитын болашақ мамандардан алынған сауалнаманың мазмұны беріліп, оның нәтижесі сипатталды. Сауалнама нәтижесі бойынша болашақ арнайы педагогтердің «зерттеушілік құзыретін» дамытудың мәселесі анықталды. Болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесі: «арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту» таңдау пәнін ендіру, «Жас ғалымдар» клубының жоспары бойынша іс-шаралар ұйымдастыру, республикалық, университет, институт, кафедра көлемінде байқаулар өткізу, халықаралық, республикалық ғылыми конференцияларға қатысу қарастырылған.

Түйін сөздер: құзырет; құзыреттілік; зерттеушілік құзырет; болашақ арнайы педагогтер; «зерттеушілік құзыретін» дамыту мәселесі; әдістер; білім беру.

Кіріспе

Қазіргі таңда ғылым мен білімді дамыту мемлекеттің стратегиялық басымдықтарының бірі болып табылады. Мектеп табалдырығынан жоғары оқу орындарына дейінгі барлық білім беру деңгейінде құзыретті мамандарды даярлауға бағытталған кешенді шаралар жүзеге асырылуда. Қазақстан Республикасының 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы педагог кәсібінің мәртебесін арттыру, педагогикалық білім беруді жаңғырту және ғылымның зияткерлік әлеуетін нығайтуға басымдық беріп отыр. Осылайша, еліміздің ғылымға, білімге деген құлшынысы жанып тұрған жастарды қолдау және инновациялық білім беру жүйесін құру мәселесі жан-жақты қарастырылып, заманауи талаптарға сай білім мен ғылым саласының дамуына негіз қалануда (adilet.zan.kz, 2021);

Осындай түйткіл ойды жүзеге асыруда жоғары оқу орындарында білім мен ғылымды қамтамасыз ететін бірден-бір білім беру бағдарламалары сөзге тиек етеді. Білім беру бағдарламалары аясында университет табалдырығын аттаған білім алушыларға толықтай білімді, білікті, бәсекеге қабілетті маман болып қалыптасуына ат салысатын, ғылым мен білімді, теориямен практиканы ұштастыратын, құзыретін қалыптастыратын пәндер қатары беріледі.

Ekaterina Strekalova-Hughes; Kindel T. Nash; Bevin Schmer; Karnissa Caldwell зерттеулерінде жекелендірілген оқыту бойынша соңғы сапалы зерттеулер қарастырылады, сонымен қатар, дербестендірілген оқыту білім алушылардың нені және қалай оқитынын, педагогиканы және оның мақсатын болашақ мамандардың бірегей қызығушылықтарына, қажеттіліктеріне және қабілеттеріне бейімдей отырып, білім алушылардың зейін қоюын бірінші орынға қою арқылы оқу орынындағы білім беруде төңкеріс жасауға және білім берудегі теңсіздікке қарсы тұруға бағытталған педагогикалық тәсіл ретінде қарастырылады. Бұл тәсілдің оқудағы болашақ мамандардың бірегейлігіне баса назар аударылатындығын ескере отырып, біздің талдауымыз жекелендірілген оқыту зерттеулеріндегі мәселелерді тұжырымдау, жобалау және логика, дәлелдеу көздері, талдау және интерпретация, сондай-ақ тәжірибеге әсері туралы қалай хабардар ететінін экстраполяциялайды. Бұл шолу оқудағы ғылыми теория туралы тиісті әдебиеттер мен зерттеушілер мен зерттеуге қатысушылардың мәдени ұстанымдары мен сәйкестіктерінің жоқтығы арасындағы сәйкессіздікті көрсетеді. Бұл білім беру дәлелдерінің сапасына әсер етіп, білім алушылардың әртүрлі қауымдастықтары үшін жекелендірілген оқыту тәсілін жүзеге асыруды терең түсінуге кедергі келтіретін сияқты. Біз әртүрлі білім алушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыруға бағытталған тәжірибелерді зерттеу бүкіл зерттеу процесіне енетін өзгерістер теориясының бөлігі ретінде білім алушылар мен зерттеушілердің мәдениеттері мен ұстанымдарына назар аударуы керек деп санайды (Ekaterina Strekalova-Hughes et al., 2021);

Norma C. Ming; Lauren B. Goldenberg авторлар зерттеушілерді ғылыми-зерттеу кәсіпорны арқылы білімнің қалай анықталатынына, құрылатынына және расталатынына әсер ететін қуат динамикасына назар аудара отырып, зерттеу сапасын күтілетін пайдалану тұрғысынан қайта қарауға шақырады. Білім беру саласындағы зерттеулерді жобалау және жүргізу кезінде осы мәселелерді шешу әділетті білім беру жүйелерін құру үшін пайдалы зерттеу дәлелдерін бере алады. Зерттеулерді қолдану және әдістемелік,

практикалық қолдану негіздемесін ұсынады (Norma C. Ming and Lauren B. Goldenberg, 2021);

Еліміздегі жоғары білім беру жүйесін қарқынды дамуының маңызды нобайы ретінде Еділбай Оспан академиялық жазылым негіздерін басты бағытқа қойды (Оспанов, 2020); Carole Lunny; Emma K. Reid; Trish Neelakant; Alyssa Chen; Jia He Zhang; Gavindeep Shinger; Adrienne Stevens; Sara Tasnim; Shadi Sadeghipouya; Stephen Adams; Yi Wen Zheng; Lester Lin; Pei Hsuan Yang; Manpreet Dosanjh; Peter Ngsee; Ursula Ellis; Beverley J. Shea; James M. Wright зерттеулерінде бір тақырып бойынша жүргізілген көптеген зерттеу ресурстарын синтездеді және жүйелі іздеулер жүргізді және әдеби шолулар ауқымы бойынша кең немесе тар және бір-біріне ұқсас, дерлік бірдей, ішінара немесе жиынтық ретінде сәйкестігін басқа шолулардың кем дегенде бір нәтижесін қамтитын жағдай ретінде анықтады. Авторлары осы зерттеуді және шолу үлгісін болашақ талдау үшін дәлелдемелердегі олқылықтарды және қайталануды қажет етпейтін зерттелген тақырыптарды анықтау үшін пайдалана алады (Carole Lunny et al., 2021);

Дәл осы пікірде Marnewick, C., Chetty, J. пайымдауынша студенттерді теория мен ғылыми жұмыстармен айналысуға және олардың түсініктері негізінде өз ойын ғылыми дәлелдермен жеткізу және болашақ мамандардың кері байланысын талдау олардың дәстүрлі дәрістерден гөрі әдіс-тәсілдер арқылы көрсету тәжірибесін оң пікір ретінде қарастырған (Marnewick and Chetty, 2021);

Д.К. Садирбекованың зерттеу жұмысында құзыреттілік ұғымын білім, білік, дағдыға қарағанда кең, ауқымды түрде қарастырылатынын, бұған қоса осы түсініктердің сәйкестігі деп атап өтті, сонымен қатар, белгілі бір сипатты, қабілетті қимтитыны жайында баса назар аудара отырып атап кеткен (Садирбекова, 2018);

Д.И. Мухатаеваның пайымдауынша құзырет ұғымын білім, білік, дағды жиынтығының динамикалық үйлесімі деген анықтама берген, құзыреттілік оқытумен тәжірибенің кәсіби үрдісіндегі білім, білік, дағдыларды меңгерудегі стандартты және стандартты емес жағдаят ретінде қарастырған, бұған қоса, өзінің зерттеу жұмысында жобалық құзыреттілікті айырықша қарастырған (Мухатаева, 2018);

Құзырет – адамның бойындағы қабілетін барынша, шынайы игере алуы, нәтижеге қол жеткізуі. Құзыреттілік – соның нәтижесінде алған білім, білік, дағдылары. Әрбір болашақ мамандарымыз университет қабырғасын тәмамдағанда білімге, білікке, дағдыға ие болып, жан-жақты құзыретті маман болып шықса нұр үстіне нұр болар еді. Осы тұрғыдан алғанда, жоғары оқу орындардың ақсап тұрған мәселесі – ғылыммен айналысу қалыс қалып жатыр. Шет елдердің жоғары оқу орындарымен салыстыратын болсақ, алшақтық жермен көктей болып тұрғаны баршамызды қынжылтады. Осындай мәселелерді көтеруде болашақ мамандарды университет табалдырығын аттағаннан бастап ғылымға баулу, әрбір пән модулінде зерттеушілік құзыретін дамыту басты орынға қойылу дағдыға айналуы тиіс (Хуторской, 2008);

Білім мен ғылымды білім алушылардың бойына дарытатын іс-әрекет еліміздің барлық жоғары оқу орындарындағы білім беру бағдарламаларына тән ерекшелік деп білеміз. Соның ішінде Республикада 16 оқу орынында «Арнайы педагогика» білім беру бағдарламалары жүзеге асырылуда. Бағдарлама мазмұнында әрбір пәнді оқытуда білім алушылардың зерттеушілік құзыретін қалыптастыруға оқу нәтижелері дәлел бола алады. Болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту бүгінгі күні өзекті

мәселеге айналып отыр. Оның себебі «Жаңа Қазақстан» болашағын қалайтын маман-дарымыздың құзыреті асқақ болғаны – ел болашағы, ұлт болашағы. Еліміздің дамуына жағдай жасайтын, өзгеріске алып келетін, жылжымалы күш – ол әрине, жоғары оқу орындары. Алдыңғы елдердің қатарында болу, солармен тең дәрежеде дамуға бірден-бір сүбелі үлес қосатын біздің болашағымыз жастарымыз. Осы жастардың толықтай білім алуы, кәсіби құзыреттерін ояту, оларды ғылымға тарту, баулу, зерттеушілік құзыретін дамытар болсақ, ел болашағы дамиды.

А.В. Хуторскойдың пайымдауынша зерттеушілік құзырет-бұл белгілі бір саладағы білімдер жиынтығы, зерттеу дағдыларының болуы, зертеу жұмысына қажетті болжамдарды ұсыну және негіздемесін қарастыру барысында мәселелерді талқылау және шешу, мақсат қою және жобалау, қажетті ақпаратты жинау және саралау қарастырылған және ең оңтайлы әдістерді таңдау, эксперимент жүргізу, зерттеу нәтижелерін ұсыну тиімділігі осы білім мен дағдыларды қолдану қабілетінің болуындағы нақты қызмет ретінде қарастырған (Хуторской, 2008, б. 458); Бұған қоса, бірқатар ғалымдардың пікіріне сүйенетін болсақ, зерттеушілік құзырет-зерттеу жүргізудегі, белгілі бір жаңа білім, жаңа интеллектуалды өнім алу, жаңа жоба құру, мәселенің жаңа шешіміндегі білімнің, қабілеттің, дағдылардың және тәжірибенің жиынтығы, кез-келген мәселені тиімді зерттеуде тұлғада бағдарланған қасиеттер мен дағдылар деп атап өткен (Ефричёва, Мельник және Михайлюкова, 2021);

Ресейде Арсентьева М.В. еңбегінде жоғары оқу орындарында студенттердің зерттеушілік құзыреттіліктерін қалыптастыру қажеттігі жайында мақұлдаған (Арсентьева, 2012);

Зерттеушілік құзырет – шығармашылықпен айналысу, өздік жұмыстарды шығармашылыққа баулу арқылы түсініп орындау, ғылыми-зертеу дағдыларын, қабілетін дамыту.

Зерттеушілік құзырет– әртүрлі салалардағы ғылыми-зертеу жұмыстарын жүргізуге қажетті білім, дағдылар мен қабілеттер жиынтығы болып табылады. Зерттеушілік құзыреттің негізгі құрамдас бөліктерін төмендегі тармақтар бойынша сипаттауға болады:

– *Ақпарат іздеу және талдау.* Зерттеу жұмысына қажетті ақпаратты жүйелі түрде бірізділікпен іздестіріу жұмыстары, оның шынайылығы мен өзектілігін бағалау, сонымен қатар ақпарат көздерін сыни тұрғыдан талдау қабілеті.

– *Зерттеу мәселесін анықтау және сұрақ қою.* Зерттеу тақырыбының мән-мағынасын, маңызын айқындау, негізгі мәселені дұрыс белгілеу және нақты, бағытты зерттеу сұрағын қалыптастыру арқылы ізденіс процесінің бағытталуын қамтамасыз ету.

– *Зерттеу жобасын әзірлеу.* Зерттеу жоспарын құру, мақсатқа жету үшін қолданылатын әдіс-тәсілдерді, деректерді жинау құралдарын және зерттеу әдістемесін таңдау арқылы жұмыстың құрылымын және стратегиясын айқындау.

– *Деректерді жинау және талдау.* Әртүрлі әдістер, атап айтар болсақ, бақылау, сауалнама, эксперимент және т.б. арқылы ақпаратты жинау, сонымен қатар, статистикалық немесе басқа талдау әдістерін қолданып, деректерді жүйелі түрде өңдеу және талдау.

– *Нәтижелерді интерпретациялау.* Алынған деректерді талдау нәтижесінде алынған ақпаратты мағыналы түрде түсіндіру, қорытындылар жасау және зерттеу нәтижелерін ғылыми тұрғыдан бағалау.

– *Сын тұрғысынан ойлау*. Ақпарат пен деректерді сыни көзқараспен талдау, зерттеу әдістерінің тиімділігін бағалау және жұмыстың ықтимал шектеулерін анықтап, оларға назар аудару.

– *Зерттеу нәтижелерін ұсыну*. Зерттеу қорытындыларын жазбаша есептер, ғылыми мақалалар немесе презентациялар арқылы нақты әрі дәл жеткізу, нәтижелерді аудиторияға түсінікті және логикалық түрде баяндау.

– *Этикалық нормаларды сақтау*. Зерттеу жүргізу барысында ғылыми этика қағидаларын сақтау, қатысушылардың құпиялылығы мен әділдігін қамтамасыз ету, сондай-ақ зерттеу жұмысының қоғамдық жауапкершілігін ескеру (Ефричёва, Мельник және Михайлюкова, 2021, б. 61); Осылайша, зерттеушілік құзырет – ғылыми-зерттеу жұмыстарын тиімді жүргізуге ықпал ететін кешенді құбылыс болып табылады, ол зерттеушінің кәсіби дамуы мен ғылыми қоғамдастықтағы беделін арттыруға жағдай жасайды.

Cecilia KY Chan; Hannah YH Wong зерттеушілік құзырет студенттердің жоғары оқу орындарында, бакалавриатта да, магистратурада да дамуын арттыру үшін көбірек қолданыла бастағанын, сонымен қатар білім алушылардың дербестігі рефлексияда, әсіресе білім алушылардың оқу тәжірибесін қалай түсіндіретінінде өте маңызды екенін атап айтқан. Рефлексия белсенді оқытудың негізгі құрамдас бөлігі болып табылады, өйткені студенттер алған немесе бастан өткерген нәрселері туралы ойлау процесіне белсенді қатысады. Сондай-ақ, бүгінгі күні рефлексияны қолданудың көптеген тәсілдері бар, мысалы, рефлексиялық эсселер, бейнелер және онлайн блогтар, мұнда рефлексиялық процестер мен тәсілдер, әсіресе технологияны енгізуге қатысты әртүрлі болуы мүмкін. Оқу ортасында білім алушыларға білім мен тәжірибені практикаға беру мақсатында рефлексиялық тәсілдер қабылданады (Cecilia and Hannah, 2021);

Бүгінгі күні өмір мектебінің қай саласында болмасын әртүрлі жағдайларға бейімделе білетін, бойында шығармашылық қасиеттері қалыптасқан бәсекеге қабілетті тұлғаға сұраныс көп. Бәсекеге қабілетті тұлғаны дамыту үшін болашақ маманды ізденімпаздыққа, өз бетінше жұмыс жасауға, бақылау мен зерттеуге, зерттеу нәтижелерін тұжырымдап, қорытынды жасай білуге дайындау қажет. Осы қажеттіліктерге байланысты, білім берудің жаңа парадигмалық жағдайында арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамытуға деген сұраныс туындайды. Заманның сұранысына сай жаңашыл маман қатарында зерттеушілік құзыреті қалыптасқан педагог ерекше орын алуда. «Зерттеу» сөзінің түсінігі – танымдық қызметтің арнайы түрі ретінде ғылымға тән жаңа білім өндіру тәсілі деп түсіндіріледі (Ефричёва, Мельник және Михайлюкова, 2021, б. 62); «Ал зерттеушілік іс-әрекетке» философиялық сөздікте – жаңа білім өндіруге бағытталған ойлау туралы, қоғам туралы әрекет деген түсінік берілген. Жоғары оқу орнында зерттеушілік құзыретке бағытталған оқу үдерісі болашақ мамандардың өзіндік жұмыстарын ұйымдастыруда шығармашылық қабілеттерін қалыптастыру мен оқу белсенділігін арттырып, танымдық ізденімпаздығын қалыптастыру, бұл болашақ қызметінде зерттеушілік білім беруде маңызды рөл атқарады деген тұжырымға келе отырып, студенттердің зерттеушілік құзыретін дамыту арқылы ғылыми іс-әрекетке баулу деп қарастырамыз. В. М. Нагаевтың зерттеуінде өзіндік жұмыс жасаудың екі түрін ажыратады: мазмұнды, адамның адекватты шешім қабылдау қабілеті жоқ және ұйымдастырушылық, іскерлікпен қабылданған шешімді іске асырумен өз жұмысын

ұйымдастыру. Атап өткендей ғалым, тек осы екі түр болған жағдайда ғана адамның шынайы шығармашылықпен айналысуға, өзбетімен жұмыс жасауын айтуға болады (Нагаев, 2007);

Calixto Tapullima-Mori; Sandra Lucero Pizzan Tomanguillo; Nieves del Pilar Pizzan Tomanguillo; Miriam Vásquez Sánchez; Juan Jesús Soria Quijaite зерттеудің мақсаты университет студенттері арасында ғылыми әдебиеттердегі ғылыми құзыреттілік бойынша зерттеулерді жүйелеу болды. Осы тұрғыдан алғанда, студенттердің ғылыми-зерттеу дағдыларын жетілдіруге ықпал ету үшін нақты аспектілерді шешудің маңыздылығын көрсете отырып, жоғары оқу орындарындағы ғылыми-зерттеу дайындығы мен практикасын жетілдіру үшін құнды ақпарат беріледі. (Calixto Tapullima-Mori et al., 2025);

Бүгінгі күні заманауи технологиялардың күрт дамуы, экологияның залалсыздануы, дұрыс тамақтанбау және т.б. зиянды әрекеттердің орын алуы ерекше қажеттілігі бар балалардың өмірге келуіне түрткі болып отыр. Осындай балалармен жұмыс жасауда, оның алдын алуда болашақ арнайы педагогтердің біліктілігі қажет. Мұны жүзеге асыруда жан-жақты құзыретті болуы абзал. Ал осы құзыреттіліктерді дамытуда бастысы – зерттеушілік құзырет. Ғылым дамыған жерде ел дамиды (Yerzhanova, 2024);

Елімізде арнайы білім саласына үлес қосқан ғалым З.А. Мовкебаеваның еңбегінде ерекше қажеттілігі бар тұлғалардың мамандық таңдауға дайындығы туралы атап өтті (Мовкебаева, 2018);

Қазақстан Республикасында педагогикалық университеттердің арнайы педагогика мамандығы студенттеріне сурдопедагогика негіздерін әзірлеуге алғашқы талпыныстарды профессор А.Н. Аутаева жасады (Аутаева, Махметова және Бутабаева, 2011);

Pérez-Castejón, D., & Vigo-Arrazola, M. B. зерттеулерінде практикалық тәжірибенің құндылығын мойындаудың, басқалармен ой бөлісудің, инклюзивті білім беру жағдайларын зерттеу мен түрлендірудің инклюзивті білім беруге деген оң көзқарасты немесе қабылдауды қалыптастырудың маңызды қызметі ретінде маңыздылығын көрсетеді (Pérez-Castejón and Vigo-Arrazola, 2021); Roddy Theobald; Jay Plasman; Michael Gottfried; Trevor Gratz; Kristian Holden; Dan Goldhaber зерттеулерінде мүмкіндігі шектеулі және мүмкіндігі шектеулі білім алушылардың кәсіптік мансап пен техникалық білімге қатысу тенденцияларын зерттеу үшін деректерді пайдаланады және қолданыстағы анықтамаларға сәйкес, мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың ұзақ мерзімді нәтижелерді жақсартумен байланыстыратын алдын ала деректерді ескере отырып, жігерлендіреді (Roddy Theobald et al., 2021);

Мақаланың мақсаты: Болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесін анықтау. Төменде берілген мақсат келесідей міндеттермен анықталады:

- болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәсел
- есін анықтауға бағытталған сауалнама алу;
- болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесін талдау.

Осы міндеттерді жүзеге асыру мақсатында болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесін анықтадық.

Материалдар мен әдістер

Негізгі ақпараттарды жинау үшін сауалнамалар пайдаланылды. Әзірлеген сауалнаманың сұрақтары ашық және жабық түрде болды. Зерттеу мақсатына жету үшін

бірқатар әдістер қолданылды: тақырып бойынша ғылыми зерттеулерді талдау және жалпылау, сауалнама, мазмұнды талдау және сипаттамалық статистика әдісі. Зерттеу мақсатына сай келетін әдістерді жүйелі етіп қолдану құнды нәтижеге қол жеткізеді. Зерттеу әдістемесі болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесіне негізделген.

Бүгінгі күні Қазақстан Республикасында мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың білім алуына кепілдік беретін және оларға өздерінің кәсіби мүдделері мен қажеттіліктерін іске асыруға мүмкіндік беретін нормативтік-құқықтық құжаттар әзірленді. Қазақстан Республикасының Конституциясы, Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы (adilet.zan.kz, 2021); Қазақстан Республикасының «Ерекше балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық қолдау туралы» Заңы (adilet.zan.kz, 2021); Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрінің 2022 жылғы 20 шілдедегі № 2 бұйрығы (adilet.zan.kz, 2022); Жоғарыда берілген материалдарға сүйене отырып, біз арнайы білім беруді дамыту жағдайында болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесін анықтау үшін сауалнама құрастырылды және білім алушыларға ұсынылды.

Болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамытуды анықтау мақсатында 6B019-Арнайы педагогика мамандығында оқитын студенттерден сауалнама алынды. Сауалнамаға 3-4 курстың 64 студенттері қатысты.

Деректерді жинақтау құралдары: Эксперимент анықтаушы кезеңнен тұрды. Анықтаушы эксперимент барысында болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту анықталып, болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту деңгейін диагностикалау бағдарламасының мазмұны нақтыланды. Болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мақсатында 3-4 курс білімалушыларына сауалнама берілді.

Студенттерге берілген сауалнама сұрақтары:

1. Зерттеу жұмысы дегенді қалай түсінесіз және сіз оны қалай орындар едіңіз?
2. Өзіңізді өз салаңыздың кәсіби маманы ретінде көрсету үшін және біліміңізді одан ары қарай жетілдіру үшін қандай құзырет маңызды деп санайсыз?
3. Сіз оқытушылардан сабақта «зерттеушілік құзыретті» дамыту үшін қандай әдістерді қолданғанын қалайсыз?
4. Зерттеудің қай түрі сізге таныс (сандық, сапалық, бақылау, эксперимент)?
5. Сіз өзіңіздің ғылыми нәтижелеріңізді жариялай аласыз ба? Олай болса, қандай ғылыми журналдарда немесе конференцияларда?

Бұл сұрақтар студенттердің ғылыми зерттеулердегі құзыреттілік деңгейін бағалауға және жақсарту мен қосымша дамудың мүмкін бағыттарын анықтауға көмектеседі. Зерттеудің мазмұны мен мақсаттарына байланысты сауалнамаға сұрақтар қосуға немесе өзгертуге болады.

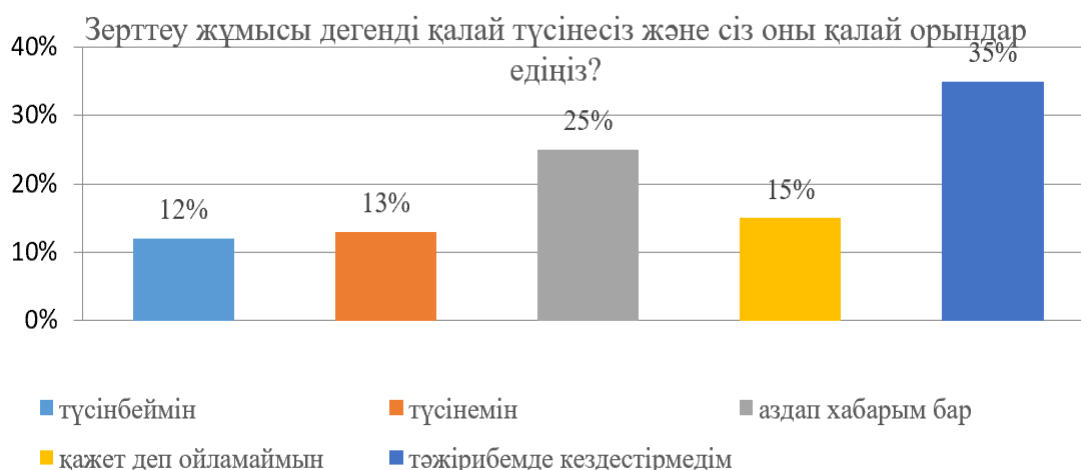
Қарастырылып отырған мәселе бойынша зерттеудің эмпирикалық және теориялық әдістері жан-жақты пайдаланылды. Зерттеудің эмпирикалық әдістері ретінде бақылау және оның түрлері, әңгімелесу, кәсіби сұхбат, сауалнамалар, эксперимент, т.б. әдістер кеңінен қолданылды. Теориялық деңгейдегі әдістер ретінде анализ, синтез, аналогия, абстракция, салыстыру, индукция және дедукция, әдебиет көздерін зерттеу, жалпылау, жүйелеу т.с.с. әдістер пайдаланылды.

Этикалық мәселелер. Эксперимент барысында зерттеу құзыреттілігін дамыту мақсатында 3-4 курс студенттері арасында сауалнама жүргізілді. Сауалнама нәтижелері бойынша студенттер ғылыми-зерттеу қызметін орындау қабілетінің деңгейіне қарай бақылау және эксперименттік топтарға бөлінді. Аталған ақпарат әрбір қатысушының назарына жеткізілді. Эксперимент студенттердің келісімімен жүргізілді.

Нәтижелер мен талқылау

Зерттеу барысында болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту бойынша 3-4 курс «Арнайы педагогика» мамандығы студенттеріне сауалнама жүргізілді. Қатысушылар: экспериментке Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті Арнайы педагогика кафедрасы 6В01901 – «Арнайы педагогика: Сурдопедагогика», 6В01902 – «Арнайы педагогика: Логопедия», 6В01903 – «Арнайы педагогика: Олигофренопедагогика», 6В01904 – «Арнайы педагогика: Тифлопедагогика» білім беру бағдарламасының 3-4 курс студенттері. Сауалнама жүргізуде зерттеліп отырған тақырып аясында бірнеше сұрақтар қарастырылды. Студенттердің өз бойында қандай «құзырет» бар екендігін білу мақсатында оларға «Зерттеу жұмысы дегенді қалай түсінесіз және сіз оны қалай орындар едіңіз?» деген сұрақ қойылды. Берілген сауалнама бойынша жауаптардың ішінен өзіне қатыстысын белгіле: түсінбеймін, түсінемін, аздап хабарым бар, тәжірибемде кездестірмедім, болашақта қажет деп ойламаймын.

Нәтижесінде студенттердің 12% түсінбеймін, 13% түсінемін, 25% аздап хабарым бар, 35% тәжірибемде кездестірмедім, 15% қажет деп ойламаймын жауаптарын белгіледі. Сұрақ нәтижесі 1-суретте көрсетілген.



Сурет 1. Сауалнаманың 1-сұрағының көрсеткіші

Болашақмамандар арнайы білім беру саласында жұмыс істеу үшін қандай құзыреттерді дамыту маңызды деп санайтынын анықтау барысында, оларға «Өзіңізді өз салаңыздың кәсіби маманы ретінде көрсету үшін және біліміңізді одан ары қарай жетілдіру үшін қандай құзырет маңызды деп санайсыз?» деген сұрақ қойылды.

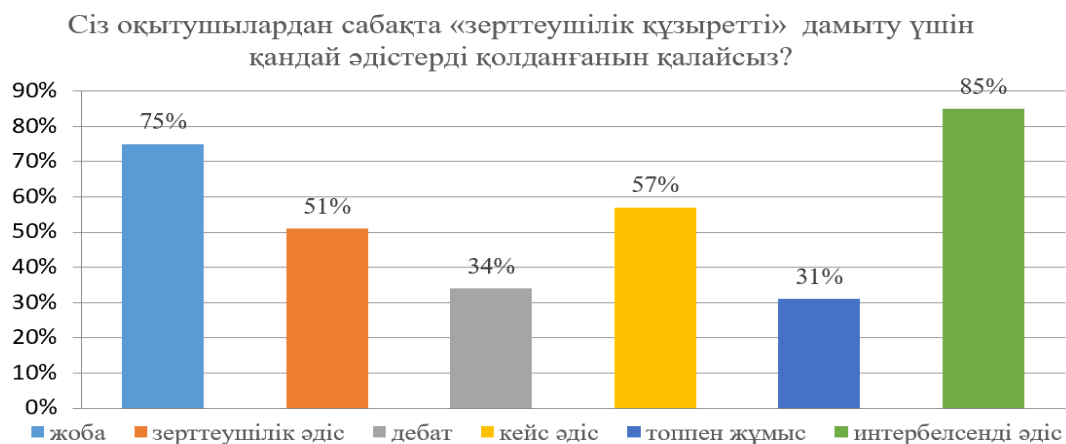
Рецензенттердің сауалнама сұрағының қойылуы барысында 35% зерттеушілік құзыретті, 33% кәсіби құзыретті, 12% ақпараттық құзыретті, 11 % коммуникативті құзыретті, 9 % жауап беруге қиналамын жауабын таңдаған болатын. Сұрақ нәтижесі 2-суретте ұсынылған.



Сурет 2. Сауалнаманың 2-сұрағының көрсеткіші

1 және 2 сұрақтарының нәтижесі бойынша студенттер өз бойындағы зерттеушілік құзыреттерінің жеткіліксіз деңгейде дамығандығын және болашақта оларға білімдерін жалғастыруда, арнайы білім беру саласында ерекше білім беруде қажеттілігі бар балалардың диагноздарын зерттеуде маман ретінде қажет болатын көрсетті. Сонымен қатар жұмыс берушілердің мамандардан көрсетілген құзыреттерді талап ететінін түсінетіндерін аңғартты. Бұл олардың өз бойларында болашақ маман ретінде басқа құзыреттермен бірге зерттеушілік құзыреттің дамуын қажет ететіні байқатады. Яғни олардың кәсіби құзырет, ақпараттық құзырет, коммуникативті құзырет дағдыларын дамыту бойынша арнайы жұмыстар жүргізу қажеттігі туындады.

Студенттердің «зерттеушілік құзыретін» дамыту үшін ең тиімді әдістерін анықтау үшін «Сіз оқытушылардан сабақта «зерттеушілік құзыретті» дамыту үшін қандай әдістерді қолданғанын қалайсыз?» сұрағы берілді. Қатысушылардың 75 % жобаны, 51 % зерттеушілік әдісті, 34 % дебат, 57 % кейс әдісті, 31 % топпен жұмысты, 85 % интербелсенді әдісті жазған. Сұрақ нәтижесі 3-суретте ұсынылған.

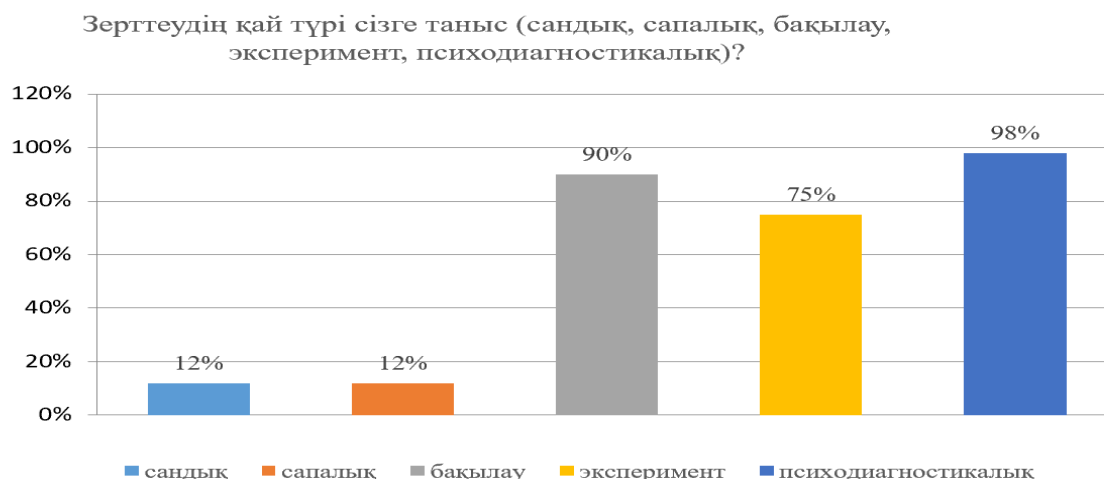


Сурет 3. Сауалнаманың 3-сұрағының көрсеткіші

Нәтижесінде болашақ арнайы педагогтердің «зерттеушілік құзыретін» дамытуда әдістердің ішінде ең тиімді әдістері анықталды: жоба, зерттеушілік әдіс, кейс, цифрлық платформа.

Зерттеудің қай түрі сізге таныс (сандық, сапалық, бақылау, эксперимент, психодиагностикалық)? Қойылған сауал бойынша қажетті бағытты белгілеңіз (өз ұсынысыңыз).

Сауалнамаға қатысушылардың 12 % сандық, 11% сапалық, 90% бақылау, 75% эксперимент, 98% психодиагностикалық ұсынылды. Сұрақ нәтижесі 4-суретте ұсынылған.



Сурет 4. Сауалнаманың 4-сұрағының көрсеткіші

Нәтижесінде болашақ арнайы педагогтердің «зерттеушілік құзыретін» дамытуда зерттеу түрі ішінде ең тиімді қолданылатыны анықталды: бақылау, эксперимент, психодиагностикалық.

Сіз өзіңіздің ғылыми нәтижелеріңізді жариялай аласыз ба? Олай болса, қандай ғылыми журналдарда немесе конференцияларда?

Сауалнамаға қатысушылардың 12 % республикалық журналдар, 5% халықаралық журналдар, 45% әлі дайын емеспін, 18% қызығушылығым жоқ, 20% дайындықты талап етеді. Сұрақ нәтижесі 5-суретте ұсынылған.



Сурет 5. Сауалнаманың 5-сұрағының көрсеткіші

Болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту жолдарын анықтау мақсатында білім алушыларға «Сіз өзіңіздің зерттеушілік құзыретіңізді қалай дамытқыңыз келеді? Өз ұсыныстарыңызды жазыңыздар» деген сұрақ қойылды. Білім алушылар бұл сұрақ бойынша төмендегідей ұсыныстар берді:

- халықаралық, республикалық, жергілікті конференцияларға қатысу;
- ғылыми деңгейде қаржыландыратын жобалық конкурстарға қатысу;
- «Арнайы педагогика» кафедрасы аясында құрылған жас ғалымдар клубына қатысу;
- зерттеушілік іс-әрекетін, зерттеушілік құзыретін дамытуда қосымша білім алу;
- зерттеушілік құзыреттерін дамыту барысында топтық жұмыс жасау;
- «Болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселелері»

арнайы курс бойынша білім алу;

- университет қабырғасында өтетін ғылыми іс-шараларға қатысу.

Сауалнама нәтижесі бойынша болашақ арнайы педагогтерді дамытудың келесідей жолдары анықталды:

– «Болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту» таңдау пәнін ендіру;

- «Жас ғалымдар» клуб жұмысын жандандыру;
- «Үздік мақала» ғылыми байқауларын өткізу;
- «Арнайы педагогика» мамандығы студенттерінің зерттеушілік құзыретін дамыту.

Қорытынды

Зерттеу жұмысында болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесі бойынша отандық және шетелдік ғалымдардың теориялық және қолданбалы зерттеулеріне шолу жасалды. Ғылыми зерттеулерді талдау нәтижесінде «зерттеушілік құзырет» сипаттамасы және жіктемесі ұсынылды.

Болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселелерін анықтау мақсатында сауалнама жүргізілді. Сауалнама нәтижесі бойынша болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамытудың келесідей жолдары анықталды: студенттердің білім беру бағдарламасына «арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту» таңдау пәнін ендіру, «Жас ғалымдар» клубының жоспары бойынша іс-шаралар ұйымдастыру, оқу орыны, білім беру бағдарлама көлемінде байқаулар өткізу, ғылыми конференцияларға қатысу.

Анықталған болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесі бойынша алдағы уақытта Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті Арнайы педагогика кафедрасы 6B01901 – «Арнайы педагогика: Сурдопедагогика», 6B01902 – «Арнайы педагогика: Логопедия», 6B01903 – «Арнайы педагогика: Олигофренопедагогика», 6B01904 – «Арнайы педагогика: Тифлопедагогика» білім беру бағдарламасының 3-4 курс студенттерімен жұмыстар жүргізіледі.

Зерттеу нәтижелері болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамытуда келесі негізгі тұжырымдарға қол жеткізуге мүмкіндік берді:

– Ғылыми әлеуетті арттыру: Білім беру бағдарламаларында зерттеушілік құзыретті дамыту студенттердің кәсіби және ғылыми көзқарасын қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Бұл өз кезегінде елдің ғылыми әлеуетін арттыруға ықпал етеді.

– Оқыту әдістерін жетілдіру: Интербелсенді оқыту, жобалық жұмыстар, кейс-талдау және топтық жұмыстар сияқты әдістер студенттердің зерттеу дағдыларын дамытуға тиімді әсерін тигізеді. Оқу процесіне осындай әдістерді енгізу білім беру сапасын жоғарылатуға септігін тигізеді.

– Зерттеушілік мәдениетті қалыптастыру: Болашақ арнайы педагогтердің өз саласында ғылыми зерттеу жүргізуге деген ынтасы мен құлшынысын арттыру, олардың ғылыми нәтижелерді жариялау тәжірибесін қалыптастыру – заманауи білім беру жүйесінің негізгі шарттарының бірі болып табылады.

– Жаңа технологияларды пайдалану: Заманауи цифрлық платформалар мен технологияларды қолдану болашақ мамандардың ғылыми-зерттеу қызметінде жаңа мүмкіндіктер ашуға және инновациялық шешімдерді енгізуге ықпал етеді.

Осылайша, болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесі – білім беру жүйесінің өзекті бағыты ретінде қарастырылып, студенттердің ғылыми әлеуетін арттыруға және білім сапасын жоғарылатуға бағытталған кешенді шараларды талап етеді. Болашақ мамандардың зерттеушілік дағдыларын жетілдіру арқылы елдің ғылыми және білім беру саласындағы бәсекеге қабілеттілігі артатыны сөзсіз.

Бұл мақалада «Болашақ арнайы педагогтердің зерттеушілік құзыретін дамыту мәселесінің негіздері» өзекті мәселелерін жан-жақты қарастырып, қажетті әдістемелік және практикалық шараларды талдауға бағытталған ғылыми зерттеу жұмысының нәтижелері болып табылады.

Авторлардың қосқан үлесі

Ержанова Гульнур Жарбулгановна – теориялық тұжырымдаманы, зерттеу нәтижелерін түсіндіру және ұйымдастыру, орыс және ағылшын тілдеріндегі материалдарды талдау, мақала жазу, соңғы нұсқасын рәсімдеп, баспаға ұсынуға дайындау үлесінде болды.

Аутаева Акбота Нурсултановна – зерттеу тұжырымдамасы мен әдістемесін жобалау, зерттеу нәтижелерін түсіндіру, мақала жазу, қорытынды жазу.

Әдебиеттер тізімі

Арсентьева М.В. (2012) Психологические факторы успешного обучения студентов в вузе, Известия Тульского государственного университета. Технические науки, 11. №. 2.- С. 214-221. Қолжетімді: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18963090> (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 6 мамыр).

Аутаева А.Н., Махметова А.А., Бутабаева Л.А. (2011) Сурдопедагогика негіздері. - Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ "Ұлағат" баспасы. – 155 б.

Ефричьева О.Ю., Мельник И.В., Михайлюкова В.С. (2021) Исследовательская компетенция: ее сущность и содержание, Актуальные исследования, 14 (41). - С. 59-62. Қол-жетімді: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45535672> (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 6 мамыр).

Қазақстан Республикасы (2020). «Білім туралы» Заңы. [Электронды ресурс/ Электронный ресурс/ Electronic resource], Қолжетімді: [https:// adilet.zan.kz/](https://adilet.zan.kz/) (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 6 мамыр).

Қазақстан Республикасы (2022). Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрінің 2022 жылғы 20 шілдедегі № 2 бұйрығы. Қазақстан Республикасының Әділет министрлігінде 2022 жылғы 27 шілдеде № 28916 болып тіркелді. Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200028916> (accessed: 27 September 2025). (in Kazakh).

Қазақстан Республикасы (2021). «Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Заңы. [Электронды ресурс/ Электронный ресурс/ Electronic resource], Қолжетімді: <https://adilet.zan.kz/> (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 6 мамыр).

Мовкебаева, З.А. (2018) Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования, Педагогика и психология, (2), с. 6-11. Қолжетімді: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-spetsialnogo-pedagoga-v-inklyuzivnom-obrazovanii> (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 6 мамыр).

Мухатаева Д.И. (2018) Социально-педагогическое сопровождение процесса формирования проектной компетентности студентов в системе университетского образования: доктора философии (PhD). ... дис.: 6D012300. – Алматы: Казахский национальный университет им. аль-Фараби, 188 с.

Нагаев В.М. (2007) Методика преподавания в высшей школе. – Киев: Центр учебной литературы, 232 с.

Оспанов Е.Т. (2020) Академиялық жызылым негіздері. Алматы: «Білік» баспасы.

Садирбекова Д.К. (2018) Болашақ педагогтардың басқарушылық құзыреттілігін қалыптастыру: философия док. (PhD). ... дис.: 6D010300. – Алматы: «Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті», 167 б.

Хуторской А.В. (2008) Компетентностный подход в школе: от проектирования к реализации, Диалог культур и партнерство цивилизаций: VIII Международные Лихачевские научные чтения. СПб.: Изд-во СПб ГУП. – С.456-458.

Ekaterina Strekalova-Hughes; Kindel T. Nash; Bevin Schmer; Karnissa Caldwell. Meeting the Needs of All Cultureless Learners: (2021) 'Culture Discourse and Quality Assumptions in Personalized Learning Research', Review of Research in Education, 45(1), pp. 372-407. <https://doi.org/10.3102/0091732X20985081>.

Carole Lunny; Emma K. Reid; Trish Neelakant; Alyssa Chen; Jia He Zhang; Gavindeep Shinger; Adrienne Stevens; Sara Tasnim; Shadi Sadeghipouya; Stephen Adams; Yi Wen Zheng; Lester Lin; Pei Hsuan Yang; Manpreet Dosanjh; Peter Ngsee; Ursula Ellis; Beverley J. Shea; James M. Wright. (2022) 'A new taxonomy was developed for overlap across 'overviews of systematic reviews': A meta-research study of research waste', Research Synthesis Methods, 13(1), pp. 315-329. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-665009/v4>.

Cecilia KY Chan; Hannah YH Wong. (2021) 'Students' perception of written, audio, video and face-to-face reflective approaches for holistic competency development', Active Learning in Higher Education, 24(1), pp. 79-93. <https://doi.org/10.1177/14697874211054449>.

Marnewick, C., Chetty, J. (2021) 'Mining and crafting a game to teach research methodology', Int J Educ Technol High Educ, 18(1), pp. 62-78. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00299-2>.

Mori, C. T., Tomanguillo, S. L. P., Tomanguillo, N. D. P. P., Sánchez, M. V., & Quijaite, J. J. S. (2025). Charting the path to excellence: A review of research competencies in university students. JOTSE, 15(2), pp. 364-379. <https://doi.org/10.3926/jotse.2729>.

Norma C. Ming; Lauren B. Goldenberg. (2021) 'Research Worth Using: (Re) Framing Research Evidence Quality for Educational Policymaking and Practice', *Review of Research in Education*, 45(1), pp. 129-169. <https://doi.org/10.3102/0091732X21990620>.

Pérez-Castejón, D., & Vigo-Arrazola, M. B. (2021) 'Investigating the education of preservice teachers for inclusive education: meta-ethnography', *European Journal of Teacher Education*, 47(1), pp.178–195. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.2019702>.

Roddy Theobald; Jay Plasman; Michael Gottfried; Trevor Gratz; Kristian Holden; Dan Goldhaber. (2021) 'Sometimes Less, Sometimes More: Trends in Career and Technical Education Participation for Students With Disabilities', *Educational Researcher*, 51(1), pp. 40-50. DOI:10.3102/0013189X211006361.

State program for the development of education and science in the Republic of Kazakhstan for 2020-2025. [Электронды ресурс/ Электронный ресурс/Electronic resource] – URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988/> (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 6 мамыр).

Yerzhanova, G. (2024). The problem of developing the research competence of special educators. *Journal of Special Education*, 1(1), 16–22. DOI:10.24234/se.v8i2.25.

Г.Ж. Ержанова¹, А.Н. Аутаева²

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

²Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

Основы проблемы развития исследовательской компетенции будущих специальных педагогов

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению основ проблемы развития исследовательской компетенции будущих специальных педагогов. В статье проведен анализ ценных исследований отечественных и зарубежных ученых дальнего и ближнего зарубежья по основам проблемы развития «исследовательской компетенции» будущих специалистов. Даны виды» компетенций " и их описание.

Цель статьи: выявить основы проблемы развития исследовательской компетенции будущих специальных педагогов.

Реализация данной цели определяется следующими задачами: опрос, направленный на выявление проблемы развития исследовательской компетенции будущих специальных педагогов; отбор проблемы развития исследовательской компетенции будущих специальных педагогов. Определение проблемы развития исследовательской компетенции будущих специальных педагогов в целях реализации этих задач.

С целью выявления проблемы развития исследовательской компетенции будущих специальных педагогов было дано содержание анкеты будущих специалистов, обучающихся по образовательной программе бв019-Специальная педагогика: Сурдопедагогика, олигофренопедагогика, тифлопедагогика, логопедия, охарактеризованы ее результаты. По результатам анкетирования выявлена проблема развития «исследовательской компетенции " будущих специальных педагогов. Вопросы развития исследовательской компетенции будущих специальных педагогов: внедрение дисциплины по выбору» развитие исследовательской компетенции специальных педагогов», организация мероприятий по плану клуба» Молодые ученые", проведение конкурсов в объеме республиканских, университетских, институтских, кафедр, участие в международных, республиканских научных конференциях.

Ключевые слова: компетенция; компетентность; исследовательская компетенция; будущие специальные педагоги; проблема развития «исследовательской компетенции»; методы; образование.

G. Yerzhanova ¹, A. Autayeva²

¹*Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

²*Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

Fundamentals of the problem of developing the research competence of future special teachers

Abstract. The article is devoted to the consideration of the foundations of the problem of developing the research competence of future special teachers. The article analyzes the valuable research of domestic and far and near foreign scientists on the basics of the problem of developing the "research competence" of future specialists. The types of "competencies" and their description were given.

The implementation of this goal is determined by the following tasks: obtaining a questionnaire aimed at identifying the problem of developing the research competence of future special teachers; selecting the problem of developing the research competence of future special teachers. To identify the problem of developing the research competence of future special teachers in order to implement these tasks.

According to the results of the survey, the problem of developing the "research competence" of future special teachers was identified. The development of research competence of future special teachers provides for the introduction of the elective discipline "development of research competence of special teachers", the organization of events according to the plan of the club "Young Scientists", the holding of competitions at the Republican, University, Institute, Department, participation in international and Republican scientific conferences.

Keywords: competency; competence; research competency; future special educators; the problem of developing "research competence"; methods; education.

References

- Arsent'eva M.V. (2012). Psihologicheskie faktory uspehnogo obuchenija studentov v vuze, *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Tehnicheskie nauki*, [Psychological factors of successful student education at the university]. 11. №. 2.- S. 214-221. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18963090> (Accessed: 6 May 2025). (in Russian).
- Autayeva A. N., Mahmetova A. A., Butabaeva L. A. (2011). *Surdopedagogika negizderi*. [Fundamentals of sign language therapy]. - Almaty: Abaj atyndary QazYPU "Ylarat" baspasy. - . - 155 b. (in Kazakh).
- Efrichjova O. Ju., Mel'nik I. V., Mihajljukova V. S. (2021). Issledovatel'skaja kompetencija: ee sushhnost' i sodержanie, [Research competence: its essence and content]. *Aktual'nye issledovaniya*, 14 (41). - S. 59-62. Available at: // <https://elibrary.ru/item.asp?id=45535672> (Accessed: 6 May 2025). (in Russian).
- Kazakhstan Respublikasy (2020). «Bilim turaly» Zańy [Law of the "On education"]. Available at: <https://adilet.zan.kz/> (accessed: 6 May 2025). (in Kazakh).
- Kazakhstan Respublikasy (2022). Gylym zhane zhogary bilim ministrining bujrygy [Order of the Minister of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan]. Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200028916> (accessed: 6 May 2025). (in Kazakh).

Kazakhstan Respublikasy (2021). "Mumkindigi shekteuli balalardy aleumetti zhane meditsinalyq-pedagogikalyq tuzeu arqyly qoldau turaly" Zańy [Law of the Republic of Kazakhstan "On social and medical-pedagogical correctional support for children with disabilities"]. Available at: <https://adilet.zan.kz/> (accessed: 6 May 2025). (in Kazakh).

Movkebaeva, Z.A. (2018). Voprosy podgotovki pedagogicheskikh kadrov v Respublike Kazahstan k rabote v usloviyakh inkljuzivnogo obrazovaniya, [Issues of teacher training in the Republic of Kazakhstan for work in inclusive education]. *Pedagogika i psihologija*, (2), s. 6-11. <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-spetsialnogo-pedagoga-v-inklyuzivnom-obrazovanii> (Accessed: 6 May 2025). (in Russian).

Muhataeva D.I. (2018) / Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie processa formirovaniya proektnoj kompetentnosti studentov v sisteme universitetskogo obrazovaniya: [Socio-pedagogical support of the process of formation of students' project competence in the university education system]. doktora filosofii (PhD). ... dis.: 6D012300. – Almaty: Kazahskij nacional'nyj universitet im. al'-Farabi, 188 s. (in Russian).

Nagaev V.M. (2007) *Metodika prepodavaniya v vysshej shkole*. [Methods of teaching in higher education]. – Kiev: Centr uchebnoj literatury, 232 s. (in Russian).

Ospanov E.T. (2020) *Akademiyalyq zhyzylym negizderi*. [Fundamentals of academic performance]. Almaty: «Bilik» baspasy. (in Kazakh).

Sadirbekova D.K. (2018) *Bolashaq pedagogtardyn basqarushylyq qyzyrettiligin qalyptastyru*: [Formation of managerial competencies of future teachers]. filosofija dok. (PhD). ... dis.: 6D010300. – Almaty: «Abaj atyndaғы Қазақ ұлттық педагогикалық universiteti», 167 b. (in Kazakh).

Hutorskoj A.B. (2008) *Kompetentnostnyj podhod v shkole: ot proektirovaniya k realizacii*, *Dialog kul'tur i partnerstvo civilizacij*: [Competence-based approach at school: from design to implementation, Dialogue of cultures and partnership of civilizations]. VIII Mezhdunarodnye Lihachevskie nauchnye chteniya. SPb.: Izd-vo SPb GUP. – S.456-458. (in Russian).

Ekaterina Strekalova-Hughes; Kindel T. Nash; Bevin Schmer; Karnissa Caldwell. Meeting the Needs of All Cultureless Learners: (2021) 'Culture Discourse and Quality Assumptions in Personalized Learning Research', *Review of Research in Education*, 45(1), pp. 372-407. <https://doi.org/10.3102/0091732X20985081>.

Carole Lunny; Emma K. Reid; Trish Neelakant; Alyssa Chen; Jia He Zhang; Gavindeep Shinger; Adrienne Stevens; Sara Tasnim; Shadi Sadeghipouya; Stephen Adams; Yi Wen Zheng; Lester Lin; Pei Hsuan Yang; Manpreet Dosanjh; Peter Ngsee; Ursula Ellis; Beverley J. Shea; James M. Wright. (2022) 'A new taxonomy was developed for overlap across 'overviews of systematic reviews': A meta-research study of research waste', *Research Synthesis Methods*, 13(1), pp. 315-329. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-665009/v4>.

Cecilia KY Chan; Hannah YH Wong. (2021) 'Students' perception of written, audio, video and face-to-face reflective approaches for holistic competency development', *Active Learning in Higher Education*, 24(1), pp. 79-93. <https://doi.org/10.1177/14697874211054449>.

Marnewick, C., Chetty, J. (2021) 'Mining and crafting a game to teach research methodology', *Int J Educ Technol High Educ*, 18(1), pp. 62-78. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00299-2>.

Mori, C. T., Tomanguillo, S. L. P., Tomanguillo, N. D. P. P., Sánchez, M. V., & Quijaite, J. J. S. (2025). Charting the path to excellence: A review of research competencies in university students. *JOTSE*, 15(2), pp. 364-379. <https://doi.org/10.3926/jotse.2729>.

Norma C. Ming; Lauren B. Goldenberg. (2021) 'Research Worth Using: (Re) Framing Research Evidence Quality for Educational Policymaking and Practice', *Review of Research in Education*, 45(1), pp. 129-169. <https://doi.org/10.3102/0091732X21990620>.

Pérez-Castejón, D., & Vigo-Arrazola, M. B. (2021) 'Investigating the education of preservice teachers for inclusive education: meta-ethnography', *European Journal of Teacher Education*, 47(1), pp.178–195. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.2019702>.

Roddy Theobald; Jay Plasman; Michael Gottfried; Trevor Gratz; Kristian Holden; Dan Goldhaber. (2021) 'Sometimes Less, Sometimes More: Trends in Career and Technical Education Participation for Students With Disabilities', *Educational Researcher*, 51(1), pp. 40-50. DOI:10.3102/0013189X211006361.

State program for the development of education and science in the Republic of Kazakhstan for 2020-2025. [Электронды ресурс/ Электронный ресурс/Electronic resource] – URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988/> (Accessed: 6 May 2025).

Yerzhanova, G. (2024). The problem of developing the research competence of special educators. *Journal of Special Education*, 1(1), 16–22. DOI:10.24234/se.v8i2.25.

Авторлар туралы мәліметтер:

Ержанова Гульнур Жарбулгановна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Педагогика және психология институты, 8D01901 - «Арнайы педагогика» білім беру бағдарламасының PhD докторанты, Достық көшесі, 13, 050010, Алматы, Қазақстан

Аутаева Акбота Нурсултановна – хат-хабар авторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Педагогика және психология институты, психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Достық көшесі, 13, 050010, Алматы, Қазақстан

Сведения об авторах:

Ержанова Гульнур Жарбулгановна – PhD докторант образовательной программы 8D01901 – «Специальная педагогика», Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Институт педагогики и психологии, ул. Достык, 13, 050010, Алматы, Казахстан

Аутаева Акбота Нурсултановна – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Институт педагогики и психологии, ул. Достык, 13, 050010, Алматы, Казахстан

Information about the authors:

Yerzhanova Gulnur – PhD doctoral student of the educational program 8D01901 - "Special Pedagogy", Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Institute of pedagogy and psychology, Dostyk str., 13, 050010, Almaty, Kazakhstan

Autayeva Akbota – corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Institute of pedagogy and psychology, Dostyk str., 13, 050010, Almaty, Kazakhstan



FTAMP 14.29.01
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-205-220>

Арнайы мектептер жағдайында мүмкіндігі шектеулі білім алушыларды бейін алдындағы даярлаудың ерекшеліктері

Б.А. Дюсенбаева*¹, У.Ж. Кудайбергенова²

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

²Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан

(E-mail:¹bibigul-68-68@mail.ru, ²Ulbosik_27-09@mail.ru)

Аңдатпа. Мақала мүмкіндігі шектеулі балаларға өз мүмкіндіктері бойынша әртүрлі мамандықтарды таңдауға көмектесетін арнайы мектептер жағдайында бейін алдындағы даярлықты дайындау мәселесіне арналған. Арнайы мектептердегі нозологиялық оқушылар бейін алдындағы дайындық негізінен мамандықтар туралы ақпарат алу, ұйымдастырылған арқылы оқушылардың кәсіби өзін-өзі анықтауын өзектендіруге бағытталуы керек. Бұл зерттеудің мақсаты мүмкіндігі шектеулі оқушыларды бейін алдындағы даярлау процесінде жұмыс берушілер психологиялық-педагогикалық білім беруді ұйымдастыруда маңызды деп санайтын жұмысқа байланысты дағдыларды зерттеу болды.

Осы мәселе бойынша әртүрлі мамандықтарды таңдауға көмектесетін мұғалімдер әртүрлі жетекші шетелдік және отандық ғалымдарды жалпылау негізінде, сондай-ақ педагогтерде практикада туындайтын бейін алдындағы дайындықтағы бірқатар қиындықтарды жан-жақты талдау негізінде авторлар мүмкіндігі шектеулі оқушыларды табысты жұмысқа орналастыру күтілетін нәтиже ретінде жұмысқа орналасуға бағытталған білім беру бағдарламасына байланысты екенін дәлелдейді.

Жоғары сынып оқушыларының кәсіби дайындығын анықтау үшін көру қабілеті бұзылған мысалды пайдалана отырып, арнайы мектептердегі мүмкіндігі шектеулі жоғары сынып оқушыларымен зерттеуге назар аударып, шетелдік және отандық әдебиеттерге шолу және жартылай құрылымдық сұхбат жүргізілді. Ұсыныстар мен қорытындылар мыналарды қамтиды: зияткерлік және интеллектуалдық дамуында бұзылыстары бар оқушыларға енгізілуі тиіс кәсіптік дағдылар үшін арнайы білім беру саласына және арнайы педагогтарға – орналастыру мамандарын пайдаланудың негіздемесі.

Тәжірибелік зерттеулер нәтижесінде арнайы түзету мектептеріндегі жоғары сынып оқушыларымен кәсіби бейімділіктерін ескере отырып, кәсіби өзін-өзі анықтау бойынша жұмыс істеуге арналған кейбір педагогикалық ұсыныстар әзірленіп, ұсынылды.

Түйін сөздер: Кәсіпке дейінгі дайындық, әлеуметтік бейімдеу, арнайы түзету мектебі, мүмкіндігі шектеулі балалар.

Кіріспе

Қазақстан экономикасының қазіргі жағдайын, оның ішінде жұмыс орындарының тапшылығын ескере отырып, түзету оқу орындары түлектерін жұмыспен қамту және әлеуметтік бейімдеу мәселелері ҚР Еңбек министрлігінің еңбек ресурстарын дамыту орталығымен зерттелді.

Мемлекет басшысының тапсырмасына сәйкес, келесі жыл жұмысшы мамандықтар жылы деп жарияланды. Бұл ТЖКБ (техникалық және кәсіптік білім) саласын дамыту үшін ерекше мүмкіндік болып табылады. Жыл соңына дейін өңірлерге қажетті мамандар даярлауға бағытталған ТЖКБ ұйымдарының профилдеу процесін аяқтау жоспарлануда.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» және «Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық қолдау туралы» заңдары балаларды міндетті мектепке дайындау мен дамуында ауытқулары бар балалардың мектеп білімінің мазмұнына мемлекеттік талаптарды анықтайды (Қазақстан Республикасының Заңы 2007, 2002).

Бүгінде білім беру ұйымдарында кәсіби бағдарлау мәселесіне өте аз көңіл бөлінеді. Кәсіби бағдар беру бойынша нормативтік-құқықтық база жоқ: «Білім туралы» заңда да, педагогтың лауазымдық нұсқауларында да кәсіби бағдарлауды ұйымдастыруға қатысты нақты ережелер қарастырылмаған. Кәсіби бағдарлау көбінесе 3-4 тест жүргізумен және шағын стендтер жасаумен шектеледі. Мектеп аралық оқу-өндірістік комбинаттардың саны азайып барады. Мектептерде кәсіби бағдар бұрыштары мен кабинеттері жоғалып жатыр. Мұның бәрі жоғары сынып оқушыларының кәсіби өзін-өзі анықтауына кедергі келтіріп, мамандық таңдаудағы қателіктерге әкеледі. Мұндай қателіктер жастардың денсаулығы мен психологиялық жағдайына, сондай-ақ қоғам мен мемлекетке зиян келтіреді.

Сондықтан VIII түрдегі түзету мектебіндегі кәсіби бағдар жұмысы оқушылардың өзін-өзі кәсіби анықтауын өзектілендіруге және мамандықтар әлемі туралы ақпарат алу мен өзін-өзі танудың шекарасын кеңейтуге бағытталған арнайы ұйымдастырылған қызметті жандандыруға бағытталуы тиіс.

Мүмкіндігі шектеулі білім алушыларды бейін алдындағы даярлау құрылымында мотивациялық компоненттің маңызды рөлі бар. Бұл компонент олардың оқу мен даму үдерісіне деген ынтасын арттыруға, сонымен қатар қабілеттерін жүзеге асыруға және өз мүмкіндіктерін кеңейтуге бағытталған. Мотивация – бұл оқу іс-әрекетіне деген қызығушылықты, ынтаны және қажеттілікті қалыптастыру процесс. Мүмкіндігі шектеулі білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, мотивациялық компоненттің тиімді құрылымы мен жұмыс істеуі білім алу сапасын арттырудың негізгі ережелері:

1. Жеке мақсатқа бағытталған мотивацияны қалыптастыру

– Мүмкіндігі шектеулі білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, олардың білім алуына деген қызығушылығын арттыру үшін әр оқушының өзіндік жеке мақсаттарын анытауға мүмкіндік берілуі керек. Бұл мақсаттар оқушының қабілеттері мүмкіндіктеріне сай болуға тиіс.

– Оқушылардың өз-өзіне деген сенімділігін арттыру үшін олардың жетістіктерін жеке бағалап, ынталандыру маңызды.

2. Іс-әрекетке негізделген мотивация

– Бейін алдындағы даярлау жүйесінде іс-әрекетке бағытталған тәсілдерге ерекше назараудару қажет. Оқушыға бағытталған тапсырмалар, жобалар, креативті тапсырмалар арқылы білім алушының қызығушылығын арттыру.

– Оқушылардың оқу процессіне белсенді қатысуы үшін практикалық және қолданбалы дағдыларға бағытталған тапсырмалар маңызды. Бұл олардың сабаққа деген қызығушылығын арттырып, алған білімдерін өмірде қолдануға мүмкіндік береді

3. Қолдау көрсету және эмпатияны дамыту

– Мүмкіндігі шектеулі білім алушылардың ішкі мотивациясын дамыту үшін олардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, психологиялық қолдау көрсету қажет. Эмпатия, жанашырлық пен түсіністік осы балалардың оқу процессіне негіз болуына ықпал етеді.

– Мұғалімдер мен тәрбиешілердің оқушылармен қарым-қатынасында сенімділік, құрмет және қолдау көрсетудің маңызды рөлі бар.

4. Ақпараттық және технологиялық құралдарды қолдану

– Мүмкіндігі шектеулі білім алушыларды оқытуда заманауи технологии мен ақпараттық құралдарды пайдалану олардың оқу процессіне деген қызығушылығын арттырады. Бұл компонентке арнайы оқу бағдарламалары, интерактивті құралдар мен бейімделген бағдарламалық қамтамасыз ету маңызды.

– Электронды оқулықтар, мультимедиялық контенттер, арнайы құрылғылар оқу үдерісін жеңілдетеді.

Мүмкіндігі шектеулі білім алушыларды бейін алдындағы даярлау құрылымындалық компонент оқу үдерісінің тиімділігін арттырудың маңызды құралдарының бірі болып табылады. Оқу мотивациясын арттыру үшін оқушының жеке ерекшеліктеріне негізделген әдістер мен тәсілдер қолданылып, оларды оқу үдерісіне белсенді қатыстыруға ықпал ету керек. Қолдау көрсету, эмпатия мен мотивацияның психологиялық аспектілерін ескеру, білім беру процессінің қолжетімділігі мен қызықты болуын қамтамасыз ету маңызды.

Әдебиеттерге шолу

Тұлғаның бағыттылығын дамыту мәселесін қарастырғанда, минез-құлықтың тұрақтылығына, кәсіби қызығушылықтардың тұрақтылығын, өзін-өзі бағалауды және еңбекке деген жағымды көзқарасты қалыптастыруға баса назар аудару қажет.

Мүгедектігі бар адамдардың еңбектегі ұзақ мерзімді жетістіктерін зерттеу өте аз. Авторлар айтқандай, әртүрлі мүгедектікке шалдыққан адамдардың еңбек жолындағы дамуы туралы мәліметтер өте тапшы (Stolarczyk and Wielichowski, 2020). Дегенмен, соңғы жылдары (Duncan, Atfield, and Green, 2017; Velthuis, Sissons, and Berkeley, 2017) сонымен қатар Langou (Langøy, 2017) сияқты ғалымдардың бұл салаға қосқан үлестері көңіл қуантарлықтай.

Зерттеу нәтижесі көрсеткендей, ерекше білім беруді қажет ететін қыз балалар орта мектепті бітіргеннен кейін жұмысқа тұрақтану жағынан қиындықтарға тап болады. Ал, жалпы орта білім алған ерлер мен әйелдердің жұмысқа орналасу мүмкіндігі орта білім алмағандарға қарағанда әлдеқайда жоғары. Сонымен қатар, ер адамдар үшін жүргізуші куәлігінің болуы, жұмысты сақтап қалуда әйелдерге қарағанда маңызды фактор болып табылады (Båtevik, 2019).

Batevik зерттеуінде ұзақ мерзімді жұмыспен қамтуды көздеген жағдайда, орта білім алудың әртүрлі жолдарын ұсыну керектігі айтылған. Мүгедектігі бар жандардың өмірлік жолына арналған басқа зерттеулер де жұмысқа орналасу процессі әрдайым бірқалыпты болмайтынын көрсеткен. Осыған байланысты, әлеуметтік институт, әсіресе білім беру жүйесі, мүгедектігі бар адамдардың қажеттіліктеріне бейімделу үшін икемді болуы қажеттігі баса айтылған (Myklebust and Båtevik, 2014).

Қазақстан Республикасының статистикалық мәліметтеріне сүйенсек, мүгедектігі бар азаматтардың саны 637 мыңға жетіп, бұл жалпы халықтың 3,7%-ын құрайды. Олардың басым бөлігі, яғни 70%-ға жуығы еңбекке жарамды жаста болса да, жұмысқа орналасуда айтарлықтай қиындықтарға тап болуда.

Қазақстан Республикасы Еңбек және халықты әлеуметтік қорғау министрлігінің 2024 жылдың 1 сәуіріндегі мәліметі бойынша, елде 730,5 мың мүгедектігі бар азамат тіркелген, бұл жалпы халықтың 3,6%-ын құрайды. Олардың ішінде 419,9 мыңы еңбекке жарамды жастағылар болып табылады (Таспеннова пен Саткалиева, 2016).

Жұмыспен қамту – бұл мемлекеттік құрылымдар мен қоғамдық ұйымдардың азаматтарға жұмыс іздеу, бағдарлау және жұмысқа орналасу кезінде кәсіби дағдыларын, білімі мужины қабілеттерін, понедельник-ақ қоғамдық қажеттіліктерді ескере отырып көмек көрсетуге бағытталған шаралар кешені (ҚР Еңбек және халықты әлеуметтік қорғау министрлігі).

Мектеп оқушыларын еңбекке дайындау кезеңінде психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету мәселесі бірнеше қырлы және кешенді тәсілді қажет етеді. Бұл бағыттағы зерттеулер мүгедектігі бар оқушыларды жан-жақты дамытудың, оларды кәсіптік бағдарлаудың және білім беру жүйесіне әлеуметтік ықпалдастырудың маңыздылығын көрсетеді. Бұл міндеттерді тиімді орындау үшін түрлі сала мамандарын қатыстырып, пәнаралық тәсілдерді қолдану маңызды.

Еңбекке дайындық үш негізгі бағытты қамтиды:

1. Ақпараттық және кәсіби бағдар беру жұмысы: Бұл оқушыларды еңбек нарығы, әртүрлі кәсіптер, олардың талаптары мен мүмкіндіктері туралы ақпараттандыруды көздейді. Сондай-ақ, оқушылардың қызығушылықтары мен бейімділіктерін анықтауға бағытталған жұмыстар жүргізіледі.

2. Таңдау курстарын өткізу: Бұл бағыт оқушыларға әртүрлі кәсіптік бағыттармен танысуға, өздерінің қабілеттері мен дағдыларын дамытуға мүмкіндік беретін тәжірибелік сабақтарды қамтиды. Оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, таңдау курстарын ұйымдастырылады.

3. Психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету: Бұл бағыт оқушылардың психологиялық дайындығын қалыптастыруға, олардың өзіне сенімділігін арттыруға және еңбекке деген оң көзқарасын дамытуға бағытталған жұмыстарды қамтиды. Әсіресе, мүмкіндігі шектеулі оқушыларға ерекше көңіл бөлінеді.

Мүмкіндігі шектеулі оқушылар осы үш бағыт бойынша ұйымдастырылатын барлық іс-шараларға қатысу мүмкіндігіне ие (Ронова, Г.Н. и Ронова, Л.А. 2021). Бұл олардың еңбекке дайындық деңгейін арттырып, болашақта жұмысқа орналасу мүмкіндіктерін кеңейтеді.

Мамандық таңдау, әсіресе мүмкіндігі шектеулі жандар үшін, күрделі әрі ұзақ уақытты қажет ететін процесс. Ерте жастан бастап кәсіби бағдар беру жұмысын жүргізу және бұл іске түрлі сала мамандарын тарту біртіндеп табысқа жетуге мүмкіндік береді.

Е.М. Старобинаның айтуынша, кәсіби бағдарлау – бұл адамның жеке бейімділіктері мен мүмкіндіктерін ескере отырып, оның кәсіби өзін-өзі анықтауына бағытталған іс-шаралар кешені. Бұл процесс мектеп қабырғасында маңызды рөл атқарады және кезең-кезеңімен жүзеге асырылады:

1. Еңбекке деген көзқарасты қалыптастыру: Бұл кезеңде оқушылардың еңбек туралы түсінігін қалыптастыру, оның маңыздылығын ұғындыру және еңбекке деген жағымды көзқарасты қалыптастыру мақсаты көзделеді.

2. Жалпы еңбек дағдыларын дамыту: Бұл кезеңде оқушылардың еңбек барысында қажет болатын негізгі дағдыларын дамытуға бағытталған жұмыстар жүргізіледі. Мысалы, жоспарлау, ұйымдастыру, тімді жұмыс істеу, т.б.

3. Жеке қабілеттерді жетілдіру: Бұл кезеңде оқушылардың жеке қабілеттері мен бейімділіктерін анықтап, оларды дамытуға бағытталған іс-шаралар ұйымдастырылады. Оқушылардың өздерінің күшті жақтарын білуіне және оларды тімді пайдалануға көмектеседі (Старобина, 2003).

Осылайша, кәсіби бағдарлау процессы оқушылардың мамандық таңдауына саналы түрде қарауға, өздерінің қабілеттері мен қызығушылықтарына сәйкес келетін жұмысты таңдауға көмектеседі. Бұл әсіресе мүмкіндігі шектеулі жандар үшін өте маңызды, өйткені олардың ерекше қажеттіліктері мен мүмкіндіктері ескерілуі тиіс.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың еңбекке дайындығы мен кәсіби бағдарлау жұмысының негізгі мақсаты – олардың өз жолын табуына, яғни өзін-өзі анықтауына жағдай жасау. Бұл жұмыстың нәтижесінде оқушылардың кәсіби бағдары дұрыс қалыптасып, жалпы білім беру мен кәсіби дайындық арасындағы сабақтастық қамтамасыз етіледі деп күтіледі. Сонымен қатар, таңдалған мамандық оқушыларға қуаныш пен жағымды қолдаулар сыйлауы тиіс. Оқыту бағдарламалары оқушылардың жеке қызығушылықтарын, психофизикалық мүмкіндіктерін, сондай-ақ білім беру жағдайлары мен әлеуметтік-мәдени ортаның ресурстарын ескере отырып құрылады.

Ресейдегі мүмкіндігі шектеулі жандарға арналған мамандықтардың тізімі шектеулі және олардың көпшілігі қазіргі еңбек нарығында сұранысқа ие емес. Осыған байланысты, мектеп жүйесін қайта құрып, кәсіби бағдар беру мен дайындықтың жаңа үлгілерін енгізілуі қажет. Бұл түлектердің заманауи талаптарға сай маман болып шығуына мүмкіндік береді.

Орташа зияты бұзылысы бар адамдарды кәсіби даярлау күрделі әрі шұғыл процесс болып табылады. Бұл процесті экономикалық мәселелер мен жұмыс орындарының жетіспеушілігі одан әрі қиындатады. Жұмыспен қамтудың төмен болуы олардың тәжірибе жинауына және дағдыларын сақтауына кедергі келтіреді. Әлеуметтік терапия семинары әлеуметтік және жұмысқа қатысты құзыреттіліктерді дамытуға көмектеседі, бірақ ол көп уақыт пен тұрақты мотивацияны талап етеді. Жеке тәсілді қолдану және дағдыларды тәжірибеде пайдалану мүмкіндігі оқыту мен ынталандыруды жақсартады, бұл үздіксіз оқу процессте маңыздылығын көрсетеді (Добровольская, 2004).

Қысқаша айтқанда, мүмкіндігі шектеулі жандардың еңбекке дайындығы мен кәсіби бағдарлауына кешенді түрде қарап, олардың жеке ерекшеліктеріне сай оқыту бағдарламаларын құру, сондай-ақ, заманауи еңбек нарығында сұранысқа ие мамандықтарға баулу қажет. Бұл олардың қоғамға толыққанды мүше болып араласуына және жұмыс табуына жол ашады.

Г.В. Васенков дамуында ауытқулары бар оқушыларды еңбекке дайындаудың маңызды міндеттерін анықтайды: еңбекке деген жағымды көзқарасты қалыптастыру, ұжымда жұмыс істеу, дербестік, жауапкершілік сияқты қасиеттерді дамыту, физикалық және зият бұзылыстарын түзету, сондай-ақ өнімді еңбекке бейімдеу. Бұл мақсаттарға жету үшін жүйелі жұмыс жүргізу қажет (Васенков, 2010).

Педагогтердің күш-жігері келесі бағыттарға бағытталуы тиіс: оқушыларға болашақ білім алу жоспарын құруға қажетті ақпараттық қолдау көрсету, әртүрлі кәсіптермен танысуға және тұрақты тәжірибе жинақтауға мүмкіндік беретін дайындық курстарды ұйымдастыру, сондай-ақ жобалау кезінде психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету. Мұғалімдердің басты міндеті - оқушыларға еңбек дағдыларын сапалы меңгерту ғана емес, сонымен қатар, мүмкіндігі шектеулі балаларға өздеріне лайықты мамандықты таңдауға көмектесу (Adamus, 2015).

Материалдар мен әдістер

Тұжырымдаманың негізінде арнайы түзету мектептерінде оқитын мүмкіндігі шектеулі оқушылармен зерттеу жұмысын жүргізу маңызды деп табылды. Зерттеудің бір бөлігі ретінде 12-сынып оқушыларына болашақ кәсіп-теріне қатысты сауалнама жүргізілді. Сауалнаманың мақсаты – оқушылардың қызығу-шылықтарын анықтау және мүмкіндігі шектеулі балаларды еңбекке даярлауда туын-дайтын қиындықтарды зерттеу. Осы зерттеудің мақсатына жету үшін 46 сұрақтан тұратын сауалнама құрастырылды.

Нәтижелер мен Талқылау

Шымкент қалалық білім басқармасына қарасты «Көру қабілеті бұзылған балаларға арналған Үміт мектеп-интернаты» коммуналдық мемлекеттік мекемесінің 12-сынып оқушылары сауалнамаға қатысты. Сауалнама нәтижелері анонимді түрде талданды (1-кестеге қараңыз).

Кесте 1. Респонденттердің болашақ кәсіби қызметіне қатысты сауалнаманың қорытындысы.

Сұрақтар	Респонденттің жауабы
1. Қызығушылықтарыңыз туралы айтып беріңіз. Сіз не істегенді ұнатасыз?	Мен жалпы өмірде бос отқанды қаламаймын негізі. Жан-жақты болғым келеді. Мен көбінесе кино көргенді ұнатамын.
2. Бос уақытыңызда немен айналысқанды ұнатасыз? Сіз бос уақытыңызды жалғыз немесе достарыңызбен өткізгенді ұнатасыз ба? Сыныптастармен немесе үлкендермен бе?	Бос уақытымда достармен өткізгенді ұнатамын. Алтын уақытымды бос өткізгім келмейді. Барынша бос өткізбеуге тырысамын. Негізі достарыммен көбінесе біз қыдырамыз. Жұмыс болса жұмыс істейміз. Тендермен айналысып жатқан соң зат тауып беретін адам іздеймін, арасында таныстармен сөйлесемін. Уақытым көбісі бос өтіп кетеді.

3. Сізге мектептегі қандай пәндер көбіре кұнайды?	Маған информатика, ағылшын пәндері ұнайды.
4. Сізге мектептегі қандай пәндер ұнамайды? Қиындықтар туғызадыма?	Орыс тілі ұнамайды, себебі қиындық тудырады.
5. Мектепті бітірген соң не істейсің?	Мектепті бітірген соң нақты жоспарым жоқ.
6. Мектепті бітіргеннен кейін бірден жұмыс істегіңіз келедіме?	Жоқ. Бірден жұмыс істегім келмейді. Оқу бітірген соң асықпай жұмыс жасағым келеді.
7. Неліктен мектептен кейін жұмыс істегіңіз келеді? Неге жұмыс істеу керек?	Өз нанын тауып жеу үшін.
8. Неліктен мектептен кейін бірден жұмыс істегіңіз келмейді? (ол кәсіптік училищеге немесе жоғары оқу орнына барса)	Жоқ. Бірден жұмыс істегім келмейді
9. Мектептен кейін мамандық алу үшін қайда барасыз? Сіз университетке немесе кәсіптік оқу орнына түсесіз бе? Неліктен?	Жоғарғы оқу орнына. Ол жерде білімі жақсырақ колледжден қарағанда.
10. Қай жерде, қандай мамандықта жұмыс істегіңіз келеді?	Мен кәзіргі таңда таңдап отқан мамандығым шығармашылық оның ішінде дене шынықтыру мұғалімі.
11. Қазір мектепте қандай мамандық алып жатырсың?	Қазір мектепте Қазақстан тарихы, оқу сауаттылығы, шығармашылық пәндеріне дайындалып жатырмын.
12. Кейін осы мамандық бойынша жұмыс істеуді жоспарлайсыз ба? Неліктен?	Иә әлбетте. 4 жыл білім алып жатқан соң, өз қызығушылығыммен таңдап жатқан соң жұмыс істеймін.
13. Бұл мамандық сізге өмірде пайдалы болады деп ойлайсыз ба? Қашан? Қайда?	Болады деп ойлаймын. Енді оқу бітірген соң құр жатуға болмайды. Жұмыс іздеп көремін.
14. Сіз қайда жұмыс істеуді жоспарлайсыз? Кім болып?	Тренер болып жұмыс жасауды жоспарлаймын.
15. Неліктен осы мамандықта жұмыс істегіңіз келеді?	Өйткені, өзім спортпен айналысып жүрген соң өзіме ұнайды. Жүрегім қалайды.
16. Бұл мамандықты өзіңіз таңдадыңыз ба, әлде біреу айтты немесе көмектестіме? Бұл мамандықты таңдауыңызға кім көмектесті?	Өзім таңдадым. Бір жағынан өзімнің жаттықтырушым бар Нұрбол ағай. 7 ші сыныптан бері міне 5 жыл болды. Осы кісі кеңес берді.
17. Сыныптастарың кім болып жұмыс істегісі келетінін білесіңбе? Біреу сіз сияқты мамандықты таңдадыма?	Менің сыныптастарымның жартысы менің коллективтерім. Басқа саланы таңдап жатқандар бар. Аяулым деген класстасым психологты таңдап жатыр. Қалғандарының барлығы дене шынықтыруды таңдап жатыр.
18. Сіз осы мамандықта жұмыс істейтін адамды білесізбе? Ол өз жұмысы туралы не айтты?	Менің мамандығымда жұмыс істейтін ағайлар апайлар көп. Өзінің жетістіктері, шәкірттері жайлы. Шәкірттері өзінен білім алып кеткен соң қандай оқуға түсті, қандай жетістікке жетті соны айтып берді. Содан шабыт алдым.

	Менде сондай шәкірт өсіріп шыққым келеді. Сол үшін осы пәнді таңдадым.
19. Бұл мамандық сізге неге ұнайды?	Бұл жерде тәртіп бар ең бастысы. Тәртіп, шыдамдылық, төзімділік болғаны үшін.
20. Бұл мамандық сізге неге ұнамайды?	Өзіме байқалмайды, білмедім.
21. Сіз мектепте осы мамандық бойынша жұмыс істеуге жеткілікті түрде дайындалдым деп ойлайсыз ба? Нақты қалай дайындалдыңыз? (білімі, осы мамандық бойынша жұмыс істеуге ұмтылуы, т.б.)	Мектепте білім алғаннан кейін, оны дамыту үшін басқада оқу керек. Мектептен жартылай дайындық алдым деп ойлаймын. Кейбір кезде практика болады. Сабақтарда ойын ойнайсын, оның тарихын зерттеп шығамыз, бірақ ол жеткіліксіз деп ойлаймын.
22. Осы мамандықта жұмыс істеп, шамамен қанша ақша табасыз?	Нақты суммасы 150-200.000 арасы. Ол ақшаны адал жолмен тапқаны маңызды. Қанша аз тапсаңда адал жолмен
23. Жақсы өмір сүру үшін қанша ақша табу керек деп ойлайсыз? Барлығына жеткілікті болу үшін?	Бір өзім болатын болсам 200-300.000 жетеді деп ойлаймын. Ал егер отбасылы болсам 400-500.000 табу керек деп ойлаймын.
24. Сіз өз мамандығыңыз бенсоншалықты көп табыс табамын деп ойлайсыз ба?	Таба аламын деп ойлаймын. Өз – өзіме сенімдімін.
25. Осы мамандықта жұмыс істейтін адам не істейді деп ойлайсыз? Оның жұмыс күні қалай өтетінін сипаттаңыз.	Жұмыс күні Менің жұмыс бабым бойынша мектепке мұғалім болып кіретін болсам: азанда тұрады, киімдерін дайындайды, таңғы асын ішіп жұмысқа барады. Сабақ өтеді. Сабақтан соң пландары болса оларды орындап, болмаса ертеңге дайындалып, жатады деп ойлаймын.
26.Сіз қандай жұмыс жасағыңыз келмейді жән енеге?	Мен өзім ауыр жұмыс жасағым келмейді. Нақтырақ айтқанда құрылыс жұмыстарын.
27. Сізді қызықтыратын маман болу үшін не істеу керек екенін білесіз бе (сізді қызықтыратын мамандықтың атауы)?	Тренер болу үшін ең бірінші білім болу керек. Қай спорт түрінен тренер болады сон жетік меңгеру қажет, соның маманы болу керек. Өз сөзін басқаларға тыңдатқыза алатындай болу керек. Футболист болып боксқа барсаң ол қате деп ойлаймын.
28. Осы мамандықтың (қызығатын мамандықтың атауы) мектепте оқытылғанын қалайсыз ба? Неліктен?	Қалаймын. Әр баланың қызығушылығына байланысты. Жеке – жеке спорт түрі болса өзіне ұнайтынын таңдап алу керек. Қазіргі таңда көп балалар үйде жатады, көп қимылдамайды. Бос уақытында кеп айналысатын, нақты өз мақсатына қосып қоятын болу керек.
29. Мектепте бұл мамандық (қызығатын мамандықтың атауы) туралы бірдеңе айтты ма?	Мектепте кеңестер айтты. Өзінің өмірі жайлы, басынан кешкен оқиғалар жайлы.
30. Сіз бұл мамандық туралы қалай білдіңіз?	Естідім. Дене шынықтыру деген кезде бұрыннан бола бастады. Әр пәнді зерттейміз. Мы

	салы: математика пәнінен мынандай апай бұл нені зерттейді ? Деген сияқты. Дене шынықтыру өз атынан белгілі болып тұр. Өсе келе зерттедік, бұл не үшін керек адамға деген сияқты. Естідік, сабақтар болды сомен білдім.
31. Мамандық таңдауыңыз туралы ата-анаңыз біледіме? Олар оған қалай қарайды? Олар не айтып жатыр?	Ата – анам менің өз қолыма тапсырып қойған. Кейбір кісілерге ата – аналары өздері таңдап берген. Ұнамасада соған түседі. Ата – анам біледі. Қарсы емес. Жақсы пікірде
32. Мұғалімдер сіздің таңдаған мамандығыңыз туралы біледі ме? Олар оған қалай қарайды? Олар не айтып жатыр?	Оларда жақсы пікірде. Біздің жеке командамыз бар мектепте. Талай орындар алып келдік. Мектептің атын шығардық. Сол себептен мұғалімдер қарсы емес, қайта бізді қолдайды.
33. Сенің таңдаған мамандығың туралы сыныптастарың біледіме? Олар оған қалай қарайды? Олар не айтып жатыр?	Сыныптастарым біледі. Оларда жақсы пікірде деп ойлаймын.
34. Осы мамандықта жұмыс істеуге бірдеңе кедергі келтіруі мүмкін деп ойлайсыз ба? Не?	Кедергі келтіруі мүмкін деп ойлаймын. Еріншектігім.
35. Жұмыста қандай қиындықтар болуы мүмкін деп ойлайсыз? Сіздің денсаулығыңыз жеткіліктіме және физикалық тұрғыдан жұмыс істеу қиын емеспе?	Қадағалай аламын деп ойлаймын. Талай уақыттан бері айналысып жүрген соң қадағалай аламын деген ойдамын.
36. Сіз таңдаған мамандығыңыз бойынша жұмысқа орналасу оңай болады деп ойлайсыз ба? Неліктен олай ойлайсыз?	Қиын болатын шығар деген ойдамын.
37. Мамандығың бойынша жұмысқа тұру үшін не істеу керек?	Жұмысқа тұру үшін мамандығымды зерттеп, оқу керек деп ойлаймын.
38. Сізге жалғыз жұмыс істеу оңайма, әлде ұжыммен, топпен жұмыс істеу оңайма?	Негізі жалғыз өзім жұмыс жасаған оңай.
39. Сіз адам көп жерде жұмыс істегіңіз келеме, әлде тыныш ортаны қалайсыз ба?	Көпшілік ортада жұмыс жасау қажет болса көпшілік ортада жұмыс жасай беремін.
40. Егер сізге жұмыста бірдеңе ұнамаса немесе бір нәрсе дұрыс жасалмаса, Сіз қалай әрекет етесіз?	Бірінші ойланамын. Ойға салып, одан кейін әрекет жасаймын.
41. Сіздің жұмысыңыз (кәсібіңіз) адамдарға қандай пайда әкеледі?	Білмейтін адамға үйрету арқылы өз пайданды тигізе аламын.
42. Сіздің жұмысыңыз (кәсібіңіз) Сізге қандай пайда әкеледі?	Өзім рахаттанамын. Өз нанымды тауып жеймін.
43. Сіздің жұмысыңыз (кәсібіңіз) туыстарыңызға қандай пайда әкеледі?	Ол жағын білмедім.
44. Айтыңызшы, адамдарға жұмыс істеу не үшін қажет?	Қазіргі заман талабына сай адам жұмыс істемесе өмір сүре алмайды, дами алмайды. Нанын тауып жеу үшін қажет.

45.Егер мемлекет сізге көбірек жәрдемақы төлейтін болса, сіз жұмыс істемеуіңіз мүмкін-бе?	Жоқ, мен сондада жұмыс істегім келеді. Бір жәрдемақыға қарап қалғым келмейді. Еңбекпен тапқан ақшам артықты етпейді.
46.Мектепте болашақ жұмысқа қалай жақсы дайындалу керектігі туралы сіздің пікіріңіз	Жақсылап дайындалу керек. Бұрыннан дайындалу керек. Оқу керек.

Респондент белсенді, жан-жақты дамуға ұмтылатын және достарымен араласуды қалайды. Информатика мен ағылшын тілі сияқты техникалық және тілдік пәндерге қызығушылығы жоғары. Орыс тілін қиын деп санайды. Мектепті бітіргеннен кейін бірден жұмыс істегісі келмейді, бірақ болашақта жұмыс істеуге дайын. Жоғары оқу орнында білім алуды артық көреді және шығармашылық мамандық – дене шынықтыру мұғалімі болуды қалайды.

Респондент өзінің мектептегі дайындығын Қазақстан тарихы, оқу сауаттылығы және шығармашылық пәндерімен байланыстырады. Ол алған білімін болашақта қолдануға және таңдаған дене шынықтыру жаттықтырушысы мамандығы бойынша жұмыс істеуге ниетті. Бұл мамандықты өзі таңдағанымен, жаттықтырушысының кеңесінің әсері болған. Сыныптастарының көпшілігі де осы саланы таңдап жатыр, бірақ басқа мамандықты таңдағандар да бар. Ол өзінің мамандығында жұмыс істейтін адамдардың жетістіктерінен шабыт алады және тәртіпті бағалайды. Мамандығында ұнамайтын жақтарын байқамағанын айтты.

Мектепте алған білімін жеткіліксіз деп санайды және мамандығы бойынша оқуды жалғастыру қажет деп есептейді. Ол адал жолмен табыс табуды маңызды деп санайды және тренер ретінде айына 150-200 мың теңге табыс табамын деп жоспарлайды. Өзіне жақсы өмір сүру үшін айына 200-300 мың теңге, ал отбасылы болса 400-500 мың теңге қажет деп есептейді. Өз мамандығында табысқа жететініне сенімді. Респондент ауыр жұмыс істегісі келмейтінін, тренер болу үшін білім мен тәжірибе қажет екенін айтады. Мектепте бұл мамандық бойынша қосымша сабақтар мен кеңестердің болғанын қалайды. Мамандық туралы білімін мектепте алғанын, алайда өзінің ізденісінің де маңызды болғанын айтады.

Респонденттің мамандық таңдауына ата-анасы, мұғалімдері және сыныптастары жасы пікірде. Ата-анасы оған өз таңдауын жасауға сенім білдірген. Мұғалімдері оны қолдайды, респондент мектептің спорттық командасында жетістіктерге жеткен. Сыныптастары да оның таңдауына оң көзбен қарайды.

Сауалнамаға қатысушылар өз мамандығында жұмыс істеуге кедергі келтіретін фактор ретінде өзінің еріншектігін атады. Жұмыстағы қиындықтарды қадағалай алатынына сенімді, өйткені ол спортпен ұзақ уақыт айналысып жүрген. Дегенмен, таңдаған мамандығы бойынша жұмысқа орналасу оңай болмайды деп ойлайды. Жұмысқа тұру үшін мамандығын зерттеп, білім алу керек деп санайды.

Қатысушылар жалғыз жұмыс істегенді ұнатады, бірақ көпшілік ортада жұмыс істеуге дайын. Бұл оның бейімділіктері мен қоғамдық өмірге араласуға дайын екенін көрсетеді.

Сауалнамаға қатысушылар жұмыстағы мәселелерге сабырлылықпен қарайды, алдымен ойланып, содан кейін әрекет етуді жөн көреді. Ол өзінің жұмысының қоғамға пайдасы бар деп санайды, білмейтіндерге үйрету арқылы өз үлесін қоса алатынын түсінеді.

Қатысушылар жұмыс істеудің қажеттілігін қазіргі заман талабымен байланыстырады, жұмыссыз адам өмір сүре алмайтынына сенімді. Мемлекет көбірек жәрдемақы төлесе де, жұмыс істегісі келетінін, тек жәрдемақыға қарап қалғысы келмейтінін айтты. Мектепте болашақ жұмысқа жақсы дайындалу үшін жақсылап оқып, ерте жастан дайындалу керектігін атап өтті.

Бұл жауаптар респондент саналы және жауапты екенін көрсетеді. Ол еңбекке құрметпен қарайды, өзін-өзі жетілдіруге ұмтылады және қоғамға пайда әкелгісі келеді.

Қорытынды

Мүмкіндігі шектеулі оқушылардың арнайы мектеп жағдайындағы алдын-ала мамандыққа бағыттау дайындығының мотивациялық құрамдас бөлігіндегі анықталған мәселелерді талдау барысында біз бірнеше педагогикалық ұсыныстарды анықтадық:

1. Оқушылардың жеке қасиеттерін қалыптастыруға бағытталу (өзін-өзі тану және өзін өзгерту қабілеттері, тәуелсіздік, өзіне сенім, таңдау жасау және оған жауапкершілік арқалауды үйрену, мақсаткерлік, коммуникативтілік және т.б.).

2. Педагогтың профориентациялық қызметі жүйелі, кешенді, тұтас және үздіксіз болуы керек.

3. Педагогтың және білім беру мекемесінің кәсіби сала мамандарымен, сондай-ақ әртүрлі кәсіпорындар мен ұйымдармен өзара әрекеттестігі, оқушыларды оқыту (экскурсиялар) және жұмысқа орналастыру мақсатында.

4. Оқушылардың кәсіптік өзін-өзі анықтауына қатысты педагогтар мен оқу орындарының, сондай-ақ оқушылардың ата-аналарының бірлескен қызметі.

5. Жоғары сынып оқушыларын кәсіптік өзін-өзі анықтау іс-шараларына ерікті түрде қатыстыру.

6. Кәсіптік бағдар беру бойынша педагогикалық жұмыс оқушылардың жас ерекшеліктерін ескере отырып, оларды жүзеге асырудағы қайшылықтарды толық қамтуы тиіс.

7. Кәсіптік өзін-өзі анықтау бойынша педагогтардың жұмысы жеке көзқарасқа негізделуі керек.

Осылайша, түзету мектептеріндегі кәсіптік бағдар беру жұмысы негізінен оқушылардың кәсіптік өзін-өзі анықтауын белсенді түрде ұйымдастырылған іс-шаралар арқылы кәсіптер әлемі туралы ақпарат алу және өзін-өзі тану шеңберін кеңейтуге бағытталуы керек.

Мақала Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігі Ғылым комитетінің BR24993150 «Мүмкіндігі шектеулі оқушылардың бейіналды дайындығына психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуді ұйымдастыру» бағдарламалық-нысаналы қаржыландыру жобасы шеңберінде дайындалған.

Авторлардың қосқан үлесі.

Бұл зерттеу мақаласына қазақстандық ғалымдар PhD философия докторы **Б.А. Дүйсенбаева** және аға оқытушы **У.Ж. Кудайбергенова** үлесқосты. **Б.А. Дүйсенбаева** жоғары сынып оқушыларын кәсіби қызметке кәсіби даярлау саласындағы шетелдік және отандық әдебиеттерді талдады. **У.Ж. Кудайбергенова** көру қабілеті бұзылған оқушылар арасында сауалнама жүргізді және зерттеуді талдады.

Әдебиеттер тізімі

Васенков, Г.В. (2010). Адаптация и социализация выпускников школ VIII вида в процессе включения их в производственные отношения в условиях социума. *Коррекционная педагогика: теория и практика*, (5), стр.5-10. Қолжетімді: <https://elib.grsu.by/savePlaces/309525> (қол жеткізілген күні 2025 жылғы 30 сәуір).

Добровольская, Т.А. (2004). О подходах к профессиональной ориентации подростков с детским церебральным параличом. *Коррекционная педагогика*, (1), стр.70-74. Қолжетімді: http://tlib.gbs.spb.ru/dl/5/Коррекционная%20педагогика_журнал_3.pdf (қол жеткізілген күні 2025 жылғы 30 сәуір).

Ронова, Г.Н. и Ронова, Л.А. (2021). *Финансовый энциклопедический словарь*. Москва: Издательский центр ЕАОИ.

Старобина, Е.М. (2003). *Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью*. Москва: ЭНАС.

Таспенова, Г.И., Саткалиева, Т. (2016). Проблема трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казахстане. *Национальная ассоциация ученых*, 5(21), стр.61–65. Қолжетімді: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-trudoustroystva-lits-s-ogranichennymi-vozmozh-nostyami-zdorovya-v-kazahstane> (қол жеткізілген күні 2025 жылғы 30 сәуір).

Қазақстан (2002). Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы: Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі № 343 Заңы. *Adilet.zan.kz*. Қолжетімді: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z020000343> (қол жеткізілген күні: 30 сәуір 2025).

Қазақстан (2007). Білім туралы: Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319 Заңы. *Adilet.zan.kz*. Қолжетімді: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319> (қол жеткізілген күні: 30 сәуір 2025).

ҚР Еңбек және халықты әлеуметтік қорғау министрлігі (2024). *Баспасөз хабарламасы*. Қолжетімді: <https://www.gov.kz/memleket/entities/enbek/press/news/details/761665?lang=kk> (қол жеткізілген күні: 30 сәуір 2025).

Adamus, P. (2015). Предпрофессиональная подготовка и профессиональная деятельность лиц с умеренной умственной отсталостью в Чешской республике. *EDULEARN15 Proceedings*, 7, стр.7379–7388. Қолжетімді: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=rOvpdGgAAAAJ&citation_for_view=rOvpdGgAAAAJ:5nxA0vEk-isC (қол жеткізілген күні 2025 жылғы 30 сәуір).

Båtevik, F.O. (2019). 'From school to work: Long-term employment outcomes for former special educational needs students'. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 21(1), pp.158–166. <https://doi.org/10.16993/sjdr.595>

Duncan, A., Atfield, G. and Green, A.E. (2017). 'What works? Employment policies in cities'. *Urban Studies*, 54(5), pp.1162–1177. <https://doi.org/10.1177/0042098015625021>

Langøy, E. E. (2017). Mellom mestring og avmakt: Faktorer som påvirker integrasjon i ordinært arbeid hos tidlige "særvilkårselever" i videregående skole. *Spesialpedagogikk*, 82(5), pp.57–69.

Myklebust, J.O. and Båtevik, F.O. (2014). 'Economic independence among former students with special educational needs: Changes and continuities from their late twenties to their mid-thirties'. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), pp.387–401. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.922791>

Stolarczyk, P. and Wielichowski, M. (2020). Inwalidzi na rynku pracy w Polsce – fokus na wiejskie rejony Mazowieckiego województwa. Roczniki Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu, 22(1), pp.25–42. <https://doi.org/10.22004/ag.econ.308183>

Velthuis, S., Sissons, P. and Berkeley, N. (2017). 'Dolow-paid workers benefit from the urban escalator? Evidence from British cities'. Urban Studies, 56(8), pp.1664–1680. <https://doi.org/10.1177/0042098018773657>

Б.А. Дюсенбаева*¹, У.Ж. Кудайбергенова²

¹Евразийский Национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

²Южно-Казахстанский педагогический университет имени Узбекали Жанибекова, Шымкент, Казахстан

Особенности предпрофильной подготовки обучающихся с ограниченными возможностями в условиях специальных школ

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки предпрофильной подготовки в условиях специальных школ, которая окажет учащимся с ограниченными возможностями выбрать разные профессии по их возможностям.

Предпрофильная подготовка в коррекционной школе нацелена на актуализацию профессионального самоопределения учащихся посредством активизации специально организованной деятельности по получению информации о мире профессий. Целью данного исследования являлось изучение навыков, связанные с работой, которые работодатели считают критически важными в организации психолого-педагогического образования в процессе предпрофильной подготовки учащихся с ограниченными возможностями.

На основе обобщения различных ведущих зарубежных и отечественных ученых по данному вопросу, свидетельствует о том, что успешное трудоустройство учащихся с ограниченными возможностями зависит от образовательной программы, которая ориентирована на трудоустройство как на ожидаемый результат.

Проведен обзор зарубежных и отечественных литературы, полуструктурированное интервью с фокусом исследования старшеклассники с ограниченными возможностями в условиях специальных школ на примере с нарушением зрения. Группе исследования отсортировали интегративные качества для работы (черты характера, интересы и состояние двигательных качеств) и степень подготовленности к трудовой деятельности. Рекомендации и выводы включали: для профессиональные навыки, которые должны быть включены у учащихся с нарушением и интеллекта для области специального образования и специальных педагогов — обоснование использования специалистов по трудоустройству.

В результате исследования разработаны и предложены педагогические рекомендации по работе с старшеклассниками специально коррекционных школ по профессиональному самоопределению, строить с опорой на их профессиональные склонности.

Ключевые слова: Предпрофильная подготовка, социальная адаптация, специальная коррекционная школа, дети с ограниченными возможностями.

Dyussenbayeva B.A.¹, Kudaibergenova U.Zh.²

¹L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

²Uzbekali Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan

Features of pre-profile training of students with disabilities in special schools

Abstract. The article is devoted problem of pre-professional training in special schools, which will help children with disabilities choose different professions according their capabilities.

Pre-professional training in correctional schools aimed actualizing students' professional self-determination by activating specially organized activities to obtain information about world of professions. The purpose this study was to study work-related skills that employers consider critically important in organization of pedagogical education in process of preprofessional training students with disabilities.

Based the generalization of various leading foreign and domestic scientists on this issue, indicates the successful employment of students with disabilities depends on educational program that focuses employment expected result.

Review of foreign and domestic literature, semistructured interview research focus on high school students with disabilities in special schools, example of visually impaired students, was conducted. The study group was sorted by integrative qualities for work (character traits, interests state motor qualities) the degree of preparedness for work. Recommendations and conclusions included: for professional skills that should be included students with intellectual disabilities the field of special education and special educators – justification employment specialists.

Result of the research, pedagogical recommendations have been developed and proposed for working with high school students in special correctional schools professional self-determination.

Keywords: Pre-profile training, social adaptation, special correctional school, children with disabilities.

References

Vasenvkov, G.V. (2010). 'Adaptatsiya i sotsializatsiya vypusnikov shkol VIII vida v protsesse vklucheniya ikh v proizvodstvennye otnosheniya v usloviyakh sotsiuma' [Adaptation and socialization of graduates of type VIII schools in the process of their inclusion in labor relations in the context of society]. *Korreksionnaya pedagogika: teoriya i praktika*, 5, pp. 5–10. Available at: <https://elib.grsu.by/savePlaces/309525> (Accessed: 30 April 2025). (in Russian)

Dobrovol'skaja, T.A. (2004). O podkhodakh k professional'noi orientatsii podrostkov s detskim tserebral'nym paralichom [Approaches to the vocational guidance of adolescents with cerebral palsy]. *Korreksionnaya pedagogika*, 1, pp. 70–74. (Accessed: 30 April 2025). (in Russian)

Ronova, G.N. i Ronova, L.A. (2021). *Finansovyy jenciklopedicheskij slovar'*. [Financial Encyclopedic Dictionary]. Moscow: EAOI Publishing Center. (Accessed: 30 April 2025). (in Russian)

Starobina, E.M. (2003). Professional'naja podgotovka lic s umstvennoj otstalost'ju [Professional training of people with intellectual disabilities]. Moskva: JeNAS. (Accessed: 30 April 2025). (in Russian)

Taspenova, G.I., Satkalieva, T. (2016). Problema trudoustrojstva lic s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja v Kazahstane [Problems of the public Association of zdorov'ya on civil society issues in Kazakhstan]. *National Association of Scientists*, 5(21), pp. 61-65. Available at: (Accessed: 30 April 2025). (in Kazakhstan)

Qazaqstan. (2002). Kemtar balalardy aleumettik zhane meditsinalyq-pedagogikalyq tuzeu arqyly qoldau turaly: Qazaqstan Respublikasynyn 2002 zhylgy 11 shildedegi № 343 Zany [On social and medico-pedagogical support for children with disabilities: Law of the Republic of Kazakhstan No. 343 of 11 July 2002] Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z020000343> (Accessed: 30 April 2025). (in Kazakh)

Qazaqstan. (2007). Bilim turaly: Qazaqstan Respublikasynyn 2007 zhylgy 27 shildedegi № 319 Zany [On education: Law of the Republic of Kazakhstan No. 319 of 27 July 2007]. Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319> (Accessed: 30 April 2025). (in Kazakh)

QR Eñbek және halyqty әлеуметтік қорғау министрлігі [Ministry of Labor and social protection of the population of the Republic of Kazakhstan]. Available at: <https://www.gov.kz/memleket/entities/enbek/press/news/details/761665?lang=kk> (Accessed: 30 April 2025). (in Kazakh)

Adamus, P. (2015) 'Predprofessional'naja podgotovka i professional'naja dejatel'nost' lic s umerennoj umstvennoj otstalost'ju v Cheshskoj respublike' [Pre-professional training and professional activity of persons with moderate mental retardation in the Czech Republic]. EDULEARN15 Proceedings, 7, pp. 7379–7388. Available at: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=rOvpdGgAAAAJ&citation_for_view=rOvpdGgAAAAJ:5nxA0vEk-isC (Accessed: 30 April 2025). (in Czech Republic)

Båtevik, F.O. (2019) From school to work: Long-term employment outcomes for former special educational needs students'. Scandinavian Journal of Disability Research, 21(1), pp.158–166. Available at: <https://doi.org/10.16993/sjdr.595>

Duncan, A., Atfield, G. and Green, A.E. (2017) 'What works? Employment policies in cities'. Urban Studies, 54(5), pp.1162–1177. <https://doi.org/10.1177/0042098015625021>

Langøy, E. E. (2017) Mellom mestring og avmakt: Faktorer som påvirker integrasjon i ordinært arbeid hos tidligere "særvilkårselever" i videregående skole. [Between mastery and impotence: factors affecting integration in ordinary work of former "special conditions students" in Upper Secondary School.]. Spesialpedagogikk, 82(5), pp.57–69. (Accessed: 30 April 2025).

Myklebust, J.O. and Båtevik, F.O. (2014) 'Economic independence among former students with special educational needs: Changes and continuities from their late twenties to their mid-thirties'. European Journal of Special Needs Education, 29(3), pp.387–401. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.922791>

Stolarczyk, P. and Wielichowski, M. (2020) Inwalidzi na rynku pracy w Polsce – fokus na wiejskie rejony Mazowieckiego województwa. Roczniki Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu, 22(1), pp.25–42. <https://doi.org/10.22004/ag.econ.308183>

Velthuis, S., Sissons, P. and Berkeley, N. (2017). 'Do low-paid workers benefit from the urban escalator? Evidence from British cities'. Urban Studies, 56(8), pp.1664–1680. <https://doi.org/10.1177/0042098018773657> (Accessed: 30 April 2025).

Авторлар туралы мәліметтер:

Дюсенбаева Б.А. – хат-хабар авторы, философия докторы (PhD), Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің, кафедраның м.а. доценті, Янушкевич көшесі, 6, Астана, Қазақстан.

Қудайбергенова У.Ж. – аға оқытушы, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, А.Байтұрсынов көшесі, 13, 160012, Шымкент, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Дюсенбаева Б.А. – автор корреспонденции, доктор философии (PhD), и.о. доцент кафедры, Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, улица Янушкевич 6, Астана, Казахстан.

Кудайбергенова У.Ж. – старший преподаватель, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Узбекали Жанибекова, ул. А.Байтурсынова, 13, 160012, Шымкент, Казахстан.

Information about the authors:

Dyussenbayeva B.A. – corresponding author, Doctor of Philosophy (PhD), Acting Associate Professor of the Department, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich Street, Astana, Kazakhstan

Kudaibergenova U.Zh. – Senior lecturer, South Kazakhstan Pedagogical University named after Uzbekali Zhanibekov, A.Baitursynova Str., 13, 160012, Shymkent, Kazakhstan.



FTAMP 15.41.21

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-221-236>

Ғылыми мақала

Болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін рухани адамгершілік құндылықтар негізінде жетілдіру мәселесі

А.Б. Ерментаев*¹, К.Р. Ушакбаева²

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

(E-mail: ¹aian.2206@mail.ru, ²kru-1983@mail.ru)

Аңдатпа. Мақалада болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін рухани адамгершілік құндылықтар негізінде жетілдіру мәселесі қарастырылған. Авторлар рухани-адамгершілік құндылықтар негізінде болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін қалыптастырудың бір бағыты ретінде қарастыра отырып, педагогика саласы бойынша бірқатар жетекші ғалымдардың еңбектерін саралап, ЖОО білім беру үдерісі барысында оларды қолданудың тиімділігін сөз етеді. Қазіргі таңда теориялық талдау негізінен көріп отырғанымыздай рухани-адамгершілік құндылықтар мәні, тәрбиелік маңызы туралы қазақ ғұламаларының, қоғам қайраткерлері мен ағартушы-педагогтарының ой-пікірлері мен көзқарастары ғылымда дәріптелуде. Бүгінгі таңның сұранысы қоғамда ізгілікке, руханилыққа бет бұрғызып, болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетінде рухани адамгершілік құндылықтарын оқыту үдерісі барысында жетілдіру қажеттілігін айқындалып отырғандығында. Болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін жетілдіру мәселесінің ғылыми-әдіснамалық негіздеріне талдау жасай келе М.Рокичтің «Құндылық бағдарлар» әдістемесін жүргізіп, әлеуметтік педагогтарды даярлаудағы білім беру бағдарламасындағы пәндерге саралау жұмыстарын өткізген. Эмпирикалық зерттеуден алынған нәтиже бойынша терминалды құндылықтар мен инструменталды құндылықтар көрсеткішіне сәйкес 1 және 3 курс студенттері арасындағы құндылықтар арасында өзгешеліктер бар екендігі көрсетілген. Зерттеу нәтижелеріне сандық және сапалық талдау жасау арқылы кестелер мен сызбалар негізінде талдау жасаған. Мақала әлеуметтік педагогтарға, педагогикалық жоғары оқу орындарының оқытушылары мен студенттеріне, рухани-адамгершілік құндылықтарды мәселесін зерттеуші ғалымдар үшін қызықты болады деген сенімде.

Түйін сөздер: әлеуметтік педагог, кәсіби іс-әрекет, рухани құндылықтар, адамгершілік, құндылық, терминалды құндылықтар, инструменталды құндылықтар, маман, болашақ маман

Кіріспе

Қазақстандық қоғамның бірлігі әртүрлі сатыдағы ұрпақтар үшін ортақ болып саналатын дәстүр мен рухани-адамгершілік құндылықтар арқылы анықталады. Өйткені, білім беру қай кезеңде де қоғам дамуының негізгі көрсеткіштерінің бірі болып табылады. Қазақстан Республикасының Президенті Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Халық бірлігі және жүйелі реформалар – ел өркендеуінің жүйелі негізі» тақырыбындағы 2021 жылдың 1 қыркүйегінде жарияланған Қазақстан халқына Жолдауының үшінші бағытында – сапалы білім беру: жалпы, еліміздің білім беру мен ғылым саласының алдында кезек күттірмес ауқымды міндет тұрғандығын атап өткен еді. Болашақ мамандардың, соның ішінде әлеуметтік педагог мамандарының кәсіби іс-әрекетін рухани-адамгершілік құндылықтарға негізделіп, олардың жоғары білікті маман болуы, көптілді меңгеруі, практикалық тәжірибеге бейім, өзінің болашақтағы кәсіби іс-әрекетіне қызығатын, кәсіби іскерлігі мен дағдылары қалыптасқан, білімді де білікті маман болуы қажеттілігіне аса зор мән берілген (Тоқаев, 2021).

Н.Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» мақаласында ұлттық сана, бәсекеге қабілеттілік, прагматизм, ұлттық бірегейлікті сақтау, білімнің салтанат құруы және тағы басқа бірқатар өзекті мәселелер қарастырылған. Н.Назарбаев «Табысты болудың ең басты факторы білім екенін әркім терең түсінуі керек..... Құндылықтар жүйесінде білімді барлығынан да жоғары қоятын ұлт қана табысқа жетеді» – дейді (Назарбаев, 2017). Олай болса болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін рухани-адамгершілік құндылықтар негізінде жетілдіру бүгінгі таңдағы өзекті мәселелердің бірі деп айтар едік. Себебі, қазіргі таңда еліміздің білім беру жүйесіндегі реформалар, өзгерістер мен жаңарулар болашақ әлеуметтік педагог мамандарды даярлаудың бүгіні, келешегі жайлы жаңа идеялармен сабақтаса отырып жұмыс жасауға негіз болуы керек деп ойлаймыз. Бұл ретте біз жоғарыда аталған жолдауларды негізге ала отырып болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін рухани адамгершілік құндылықтар негізінде ЖОО оқу үдерісі барысында жетілдірудің қажеттілігі әлі де болса сұранысқа ие екендігін зерттеуді жөн көріп отырмыз. Зерттеу жұмысымыздың барысында заманауи еңбектер қатарында Н.С.Әлқожаева, С.З.Нишанбаев, Д.К.Омаров, С.Исмұратова, Т.С.Сламбекова, К.Кажимова, Г.Ж.Меңлібекова еңбектерімен қатар шетелдік ғалымдар Ю.Н.Галагузова, Н.Ф.Басовтың еңбектерін қарастырдық. Теориялық талдаулар негізінде болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін рухани адамгершілік құндылықтар негізінде жетілдіру мәселелері таңдау пәндері барысында қарастырылатындығын тілге тиек етер едік, өйткені Ш.Уалиханов, А.Құнанбаев, М.Жұмабаев, Ж.Аймауытовтың еңбектері педагогикалық оқыту үдерісі барысында әлі де болса құндылығын жоғалтпаған, ғасырдан ғасырға мұра болып қалатын құнды жәдігерлер екендігін естен шығрамымыз керек, әрі бұл жұмыс өз жалғасын табары сөзсіз.

Рухани-адамгершілік құндылықтар жүйесі біртұтас әлеуметтік ағза іспеттес, қоғамның қажетті, әрі тұрақты өмір сүруін және дамуын қамтамасыз етуге қабілетті, мұндай жүйеде рухани құндылықтар қажетті моральдық-этикалық принциптерге негізделген бірегей дәстүрмен қамтамасыз етіледі.

Рухани-адамгершілік құндылықтар – адамдардың бір-бірімен, отбасымен және қоғаммен қарым-қатынасындағы жақсылық пен жамандықтың, өтірік пен шындықтың өлшемдеріне негізделген негізгі қағидалар мен нормаларды білдіреді (Әлқожаева,

2013). Ал, бұл ретте болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін рухани-адамгершілік құндылықтар негізінде жетілдіру тақырыбы біз үшін тың, әрі зерттеуді қажет ететін мәселе деп таныдық. Жалпы әлеуметтік педагог мамандарды даярлауда қолданылатын еңбектер, жетекші ғалымдардың ой-пікірлерінің барлығының түп негізінде рухани-адамгершілік құндылықтар жатыр.

Қазіргі қоғамда адамның рухани келбетінің өзгеруі, оның көбірек материалдық байлыққа қол жеткізуге деген ұмтылысынан байқалады. Ал қазіргі қоғамындағы жоғары білім жүйесінде рухани-адамгершілік құндылықтар категориялары кәсіпкерлікті, материалдық әл-ауқатты және әлді, әрі күштілердің билігін дәріптейтін құндылықтарды алмастырумен, сол арқылы тұтынушылық идеологияны енгізеді. Негізінен біздің қоғамда тарихи дәуірлерден бері қалыптасқан ұлттық мінез-құлық қасиеттерінің, атап айтқанда: Отанға деген сүйіспеншілік, руханилық, діндарлықты және т.б. қалыптасуына әсер еткен дәстүрлер дамып келеді. Сондықтан көрнекті ғалым, ұлы педагог Қ.Д.Ушинскийдің «Ұлттың басқа халықтардан алуға болмайтын ұзақ тарихи дамуының жемісі – бұл ең алдымен рухани тәрбиесі» деген пікірі қазіргі кезде де көкейкесті болып табылады (Абульханова-Славская, 2015).

Қазақстан Республикасының білім туралы Заңы мен заңнамалық актілерінде қоғам мен мемлекеттің қажеттіліктеріне сәйкес қоғамдық пайдалы қызметтің барлық негізгі бағыттары бойынша жоғары білікті кадрларды даярлауды қамтамасыз ету, тұлғаның интеллектуалдық, мәдени және адамгершілік дамудағы қажеттіліктерін қанағаттандыру және білімді, ғылыми-педагогикалық біліктілікті кеңейту басты мақсаттардың бірі болып табылады. Біздің қазір алға қойған мақсатымыз болашақта көрініс тауып, жастардың білім деңгейі мен сапасымен айқындалатын болады. Сонымен қатар, жастардың алған білімдер жүйесі ғана емес, сонымен қатар жас жігіттер мен қыздардың дүниетанымы, олардың құндылықтары, құндылық бағдарлары, сенімдері мен мұраттар, рухани-адамгершілік құндылықтары маңызды болып табылады.

«Бүгінгі күні мемлекетіміздің басты міндеттерінің бірі – төл мәдениетінің дәстүрін жетік білетін, халқының тарихын сүйетін ұрпақ – ел болашағын сеніп тапсыра алатын, бойына рухани-адамгершілік құндылықтарды сіңірген ұрпақ тәрбиелеу... Елімізде бірнеше тілді жетік меңгерген, заманауи ақпараттық технологияларды меңгерген мақсатты жас ұрпақ өсіп келеді. Халқының рухани-адамгершілік құндылықтарын, туған өлке тарихының тағылымын игерген ұрпақ өнерлі, әрі өресі терең болары сөзсіз.

Көрнекті ғалымдардың философиялық, педагогикалық еңбектері де қоғамдық өмірдің негізгі бағыты рухани-адамгершілік құндылықтарын адамның бойына сіңіру мен дарытуға бағытталған. Бұл ретте, рухани-адамгершілік құндылықтар арқылы адам мен Әлемнің, жеке адам мен дүниенің, білімнің, жан мен тәннің, рух пен тәннің бірлігін түсінуге жол ашады. Қазақ халқының өмірі, тарихы мен ой-өрісін білім мен ғылымда сабақтастыра отырып дәріптеуде рухани-адамгершілік құндылықтарға толы ауыз әдебиеті, халық шығармашылығы, ән мен күйде, аңыз-әңгімелерде көрініс тапқан.

Әдебиеттерге шолу

Тарихқа көз жіберсек, рухани – адамгершілік құндылықтар жөніндегі идеялар ежелгі философтар Конфуций, Сократ, Платон, Аристотель еңбектерінен бастау алып, орта ғасыр ойшылдары Әл-Фараби, Баласағұни және одан кейінгі ғұламалардың еңбектерінде

жалғасын тапқанын көреміз. Сондай-ақ, Ш.Уалиханов, А.Құнанбаев, М.Жұмабаев, Ж.Аймауытов сынды ағартушылар еңбектерінің педагогикалық жоғары оқу орындары студенттерінің рухани-адамгершілік құндылықтарын қалыптастыруда алатын орны ерекше. Кез келген халықтың мәдениеті өткенін, өзінің тарихи тамырын білмейінше мүмкін емес. Осы тұрғыдан алғанда, қазақ ойшылдарының ой-пікірлері, тұжырымдары, XIX ғасырдағы ағартушыларының педагогикалық мұралары бүгінгі күні де тәрбиенің алдында жалпы адамзаттық рухани-адамгершілік құндылықтарға бағдарланған жеке тұлғаны қалыптастыруды талап ететін міндеттер тұрғанда өзекті болып отыр.

Педагогика ғылымы классиктерінің еңбектерінде Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинский, П.П.Блонский, С.Т.Щацкий, А.С.Макаренко, В.А. Сухомлинскийдің жазбаларында халықтың рухани қазынасына барынша ұқыптылықпен қарау керектігі туралы идея нақты белгіленіп, оның шешуші тұстары халықтың дана өсиеттері болып саналатындығы көрсетілген.

Болашақ маманның кәсіби іс-әрекетке даярлығы түсінігін тұжырымдаған, сонымен қатар мазмұнын, құрылымын, негізгі өлшемдері мен оның динамикасын зерттеген салалар мен ондағы жетекші ғалымдарды атап өтетін болсақ: тұлға психологиясы (Абульханова-Славская К.А., Ананьев Б.Г., Анцыферова Л.И., Ломов Б.Ф., Рубинштейн С.Л. және т.б.), даму психологиясы (Божович Л.И., В.С.Мерлин Л.И., Обухова К.Н., Петровский А.В. және т.б.), еңбек психологиясы (Климов Е.А., Платонов К.К. және т.б.), акмеология (Бодалев А.А., Деркач А.А., Маркова А.К., Ситников А.П. және т.б.), әлеуметтік психология (Донцов А.И., Жуков Ю.М., Петровская Л.А. және т.б.), педагогика (Андреева И.Н., Сластенин В.А.) саласындағы аталмыш ғалымдардың еңбектерін айрықша атап өтіге болады (Галагузова, 2011).

Болашақ әлеуметтік педагогтың тұлғасына, кәсіби құзыреттілігіне қойылатын негізгі талаптарды қарастыруда К.В.Бакланова, В.Г.Бочарова, Ю.В.Василькова, М.А.Галагузова, О.В.Госсе, М.В.Ефимова, Т.Г.Киселёва, Г.А.Кудрявцева, Р.М.Куличенко, Л.В.Мардахаев, Г.В.Мухаметзянова, Т.В.Пушкарёва, Н.Б.Шмелёва және т.б. ғалымдар да бар.

Әлеуметтік педагогтың кәсіби сапаларының психологиялық-педагогикалық мәселелерін Е.М.Борисова, В.Е.Гавтрилова, А.А.Деркач, Ю.Н.Кулюткина, Н.В.Кузьмина, Е.А.Климова, А.Н. Леонтьев, А.А.Реан, О.Б.Сосновской, Н.Ф.Талызина зерттеп, аталмыш салада өз үлестерін қосқан (Makhambetova, Magauova, 2022).

Жас ұрпақты адамгершілікке тәрбиелеудегі халық тәжірибесін шығармашылықпен сабақтастыра отырып қарастыруды Ы.Алтынсарин, А.Құнанбаев, Ш.Уәлиханов, С.Торайғыров, А.Байтұрсынов, Х.Досмұхамедов, М.Жұмабаевтың еңбектерінде жіті зерделенген (Bulatbayeva A, 2016).

Дәстүрдегі адамгершілік тәрбиенің халық тәжірибесінде әдет-ғұрыппен, қазақ халқының салт-дәстүрімен, ауыз әдебиетімен тығыз байланысты екендігін Қ.Жарықбаев, С.Қалиев, Қ.Сейсенбаев, А.Табылдиев, Қ.Құнантаева, С.Ұзақбаева, А.Қалыбекова, Р.Төлеубекова және т.б. Қазақстанның жетекші ғалымдары жан-жақты зерттеп, рухани-адамгершілік құндылықтарының маңыздылығын өз еңбектерінде баса айтқан. Ал, қазіргі таңда білім және ғылым саласында мамандарды кәсіби даярлау мәселелерін А.Б.Бекманова, Б. Құрманалина, С. Жолдасбекова, Меңлібекова Г.Ж, Никитенкова Л.В, Хан Н.Н, Абенова Ш.Н, Есенова М.И, Мұқашева М.Б, Құлжанбекова Г.К, Сламбекова Т.С. және т.б. ғалымдар зерттеген (Омаров, 2016., Жұмабаев, 2013., Төлеубекова, 2011., Нысанбаев, 2011).

Рухани-адамгершілік құндылықтарды талдау, ең алдымен, «құндылық» ұғымының өзін теориялық түсінуден бастау керек. Құндылықтар, соның ішінде рухани-адамгершілік құндылық мәдениеттің негізгі діңгегі, оның ішінде күнделікті өмір деңгейінде талдаудың іргелі негізі болып табылады, өйткені ол күнделікті тәжірибе құндылықтар жиынтығымен анықталады. Құндылық - күнделікті өмірді толтыратын нәрсе. Макс Вебер көзқарасы бойынша құндылықтардың өзгеруі адам белсенділігінің мотивтерінің және мінез-құлығының өзгеруімен қоғамның өзгеруіне әкеледі. Рухани-адамгершілік құндылықтар философиялық және аксиологиялық талдауға жатады, өйткені олар дүниетанымның мәнді негізі болып табылады. Сондықтан «құндылық» ұғымын теориялық тұрғыдан түсіну маңызды (Нишанбаев, 2020).

Құндылық – өркениет жағдайында қалыптасқан және мәдениеттің жалпы мәнді үлгілеріне, соңғы мүмкіндіктерге адамдардың тікелей басынан өткеретін қарым-қатынасының нысанасына, оны білу әрбір адамның болашағын болжауға, бағалауға қабілеттілігін анықтайды, сонымен қатар өткенді есте сақтау мен бағалауға негізделген. Құндылықтар – адамның әлеуметтік-мәдени әрекеті үшін мүмкін болатын шектеулердің бірін белгілейді.

Құндылықтардың иерархиясы қоғамның мәдени және әлеуметтік-саяси даму деңгейіне байланысты өзгерді. Антикалық дәуірдегі құндылықтардың классикалық триаданы – «шындық», «жақсылық», «сұлулық» құрайды, әрі ол дүниемен де, адамның өзімен де үйлесімділіктің идеалды өлшеміне негізделген. Орта ғасырларда рухани құндылықтар діни моральмен байланысты болды, ол адамнан Құдайға күмәнсіз сенуді, діни догмаға бағынуды және діни нормаларды сақтауды талап етіп, тынымсыз еңбек ету қажеттілігін растады. Қайта өрлеу дәуірінде бірқатар құндылықтар антропоцентристік сипатқа ие болып, адамды жалпы қабылданған жүйенің орталығына қойды. Сонымен бірге адамдық тұлғаның бірегейлігі мен қадір-қасиетін ашу арқылы гуманизм бекітіледі. Қазіргі заман ғылымның дамуымен байланысты «рационализм» мен «прогресс» құндылықтарымен байланысты болып келеді (Нишанбаев, 2020).

Кейіннен құндылықтар иерархиясының қалыптасуы әлеуметтік-саяси тәртіп құндылықтарының – теңдік, жеке бостандық, әділдік идеалдарының қосылуымен сипатталды.

Жеке тұлғаның құндылық тәжірибесі әлеуметтік-психологиялық сипатта болады. Бұл, ең алдымен, өмірлік емес, әлеуметтік-мәдени қажеттіліктермен анықталатын субъектінің рухани тәжірибесі. Осыған байланысты, М.С.Каган «құндылық тәжірибесі жеке адамға ғана емес, ұжымдық қызмет субъектісіне де қол жетімді болуы мүмкін, осылайша субъектаралық табиғатты көрсетеді дей келе: «Барлық жалпы адамзаттық құндылықтар эмоцияларға негізделген. Егер біз оларға немқұрайлы қарасақ, олар құндылық болмас еді, өйткені бір нәрсені бағалау үшін оған эмоционалды түрде қатынас жасау керек, мәселен – сүйу, қуану, қызығу немесе мақтану»- дейді. Сонымен, құндылықты қабылдауды «эмоционалды құндылықты қабылдау» деп атауға болады. Ал, эмоциялар құндылықты білдірудің адекватты формасы болғандықтан, олардың өздері де құндылықтар ретінде әрекет етуге қабілетті (Menlibekova G, 2020)

Шәкәрім Құдайбердіұлы айтқандай «адамгершілік тәрбиесінің мақсаты, адамның бойында жоғары адамгершілік пен руханиятты белсенді орнатуға деген ішкі қажеттілікті қалыптастыру». Адамның рухани өрлеуінің берік негізі – «ар». Сондықтан білім беру, «ар ғылымын» оқыту – этика, өзін-өзі тәрбиелеу – жастарды адамгершілікке тәрбиелеудің негізгі факторлары болып табылады. Жоғарыда Шәкәрім еңбектерін талдай келе, біз

рухани-адамгершілік тәрбиесінің жолдары ретінде жоғары білім беруде ең маңыздысы – «асыл мақсат», «адал еңбек», «игі істер» болып табылады дей аламыз.

«Рухани-адамгершілік тәрбие», «рухани-адамгершілік құндылықтар» ұғымдарын Міржақып Дулатов шығармаларынан да байқауға болады. М.Дулатов – қазақтың белгілі қоғам қайраткері, тарихшы, философ, жазушы, ақын, публицист, аудармашы, ұстаз, Алаш-Орда үкіметінің мүшесі. Ол бүкіл саналы ғұмырын туған халқының бостандығы үшін күреске арнаған. Саяси оқиғалар мен қазақ саяси құрылымдарының пайда болуы аясында «Мир-Якуб Дулатовтың» өлеңдері жасалып, кейіннен 1909 жылы «Оян, қазақ!» жинағын құрастырды.

Ахмет Байтұрсынұлының «Қырық аңыз» және «Маса» жинақтарындағы төл өлеңдері негізінен мәдениет, ғылым, білім, прогресс мәселелеріне арналған. Ал, «Қазақтың күйі», «Қазақтың салт-дәстүрі», «Мәдениеті» атты өлеңдерінде автор қоршаған өмірдің құбылыстары мен оқиғаларына көз жүгірте отырып, олардың әрекетсіздігі, салғырттығы, баяулығы, надандығы, озбырлығы сияқты көптеген келеңсіз құбылыстарды нақты баяндайды. Ахметтің рухани мұраларында қазақ халқының мұң-мұқтажын, арман-тілегін, жарқын болашақты аңсаған арман-мақсатын айтып, бюрократизмнің екіжүзділігін әшкерелеп, білім мен мәдениетті меңгеруге шақырды. «Қырық аңыз» (1909), «Маса» (1911) шығармаларында бос жүріс, жалқаулық, босқаулық, надандық сияқты адам бойындағы келеңсіздіктер мен кемшіліктер мазақ етіледі, аталмыш рухани мұраның астында қаншама астар жатқандығын аңғаруға болады.

Сонымен, рухани-адамгершілік құндылықтарды дәріптеуде Шәкәрім Құдайбердіұлы, Мәржақып Дулатов, Ахмет Байтұрсынұлының бостандық, ар-ұждан, ізгілік, адалдық, достық, ынтымақтық, еңбекқорлық, ақыл, имандылық, руханилық, махаббат, тектілік, жауапкершілік, сұлулық, имандылық сияқты адамгершілік ұғымдарды қарастырған және жоғарыда аталған еңбектері болашақ әлеуметтік педагогтардың рухани-адамгершілік құндылықтарын жетілдіруде маңызы зор.

Жоғарыда аталған еңбектерді зерделей келе, біз әлеуметтік педагог кәсіби іс-әрекеті барысында рухани-адамгершілік құндылықтарды ғасырлар бойы ұрпақтан ұрпаққа беріліп келе жатқан еңбектерді бойын сіңіруі арқылы ата-ана мен бала, бала мен мектеп, қоғамдық орта арасындағы негізгі байланыс орнатушы тұлға деп атай аламыз. Жалпы алғанда әлеуметтік педагог қызметіндегі негізгі бағыт – тұлғаның өзін-өзі дамытуға ықпал етуі. Әлеуметтік педагог өзінің күш-жігерін баланың шығармашылық потенциалын, қабілеттерін, бейімділіктерін белсендіруге, дамытуға және жүзеге асыруға, рухани дамуы мен бала бойында адамгершілік құндылықтарының қалыптасуына жағдай жасауға бағыттайтын маман болып табылады (Ismuratova, Slambekova, Kazhimova, Alimbekova, Karimova, 2018).

Әлеуметтік педагогтың басты міндеті – балаға қолдау көрсету, оның күшіне, мүмкіндіктеріне деген сенімін ояту (Басов, 2016). Әлеуметтік педагог шығармашылық үдеріске, әлеуметтік бастамаларға балалар мен ересектерді тартып, жан-жақты бірлескен әлеуметтік маңызды әрекеттерді жүзеге асыруға ықпал етеді, ол баланың қызығушылықтары мен табиғи қасиеттеріне, оның қарым-қатынасқа, зерттеу жүргізуге деген қажеттіліктеріне сәйкес келетін әрекеттерді ұйымдастыруға ұмтылады. Балалармен және ересектермен бірге болу, оларға қажет болған кезде қолдау көрсету – бұл әлеуметтік педагогтың негізгі ұстанымы. Сонымен қатар әлеуметтік педагог қызметінде білімалушылар мен ересектердің әлеуметтік құнды іс-әрекеттерін

ынталандыру және дамыту, әлеуметтік бастамаларды, іс-шараларды, әлеуметтік жобалар мен бағдарламаларды қолдау маңызды орын алады. Сол себепті де болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін қалыптастыру мен дамытуда ЖОО білім басты, әрі маңызды рөл атқарады. Болашақ әлеуметтік педагогтың кәсіби іс-әрекетін жетілдіруде маңызды орын алатын құндылықтар: адалдық, мейірімділік, сабырлылық, қайырымдылық, төзімділік, әділеттілік, жауапкершілік, өзгеге қызмет етуге дайын болу, аталмыш құндылықтар М.Рокичтің «Құндылық бағдарлар» әдістемесінде де негізге алынған. Болашақ маманның қоғам сұранысына ие болуы, білікті маман болып қалыптасуы ЖОО білімге, меңгерілетін пәндерге, осы ретте рухани-адамгершілік құндылықтар негізінде олардың кәсіби іс-әрекетін жетілдіру маңызды болып табылады.

Материалдар мен әдістер

Болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін қалыптастыру барасындағы терминалды және инструменталды құндылықтарды анықтау мақсатында біз М.Рокичтің «Құндылық бағдарлар» әдістемесін және әлеуметтік педагогтарды даярлаудағы білім беру бағдарламасындағы пәндерді саралау жұмыстарын жүргіздік (Рокич, 2025).

М.Рокичтің зерттеулерінде құндылықтардың екі тобын ажыратып көрсетеді:

Терминал (латын тілінен *terminalis* – аяқталуға қатысты, түпкілікті дегенді білдіреді) *құндылықтар* (алыс, түпкілікті, мақсатты) жалпы алғанда адам өмірінің ең маңызды мақсаттарын, мұраттарын, ішкі мәнін білдіреді. Мысалы, адам өмірінің құндылығы, отбасы, адамдар арасындағы қарым-қатынас, еркіндік және тағы сол сияқтылар. Барлық қалғандары, соның ішінде әлеуметтік-мәдени құндылықтар, инструменталды құндылықтарды құрайды. Инструменталды құндылықтар белгілі бір мақсаттарға жетуге мүмкіндік беретін нормаларды, құралдарды қамтиды, мәселен тәуелсіздік, бастамашылық, бедел және т.б. Инструменталды құндылықтар терминалдық құндылықтарға қатысты құрал ретінде қызмет етеді.

Көбінесе инструменталды деп саналатын құндылықтар (өмір сүру үшін тамақ ішуіміз) терминалды құндылық ретінде қарастырылса, ал терминалдық деп бағаланатын нәрсе (махаббат, шындық, жақсылық, өзін-өзі көрсету) *инструменталды құндылыққа* айналады. Бұдан басқа, аксиология тұрғысынан алғанда құндылық қажеттіліктердің келесі түрлерін атап өтуге болады:

1) өмірлік қажеттіліктер өмірді қамтамасыз ету қызметімен байланысты құндылықтар. Өмірлік қажеттіліктер денсаулық және өзін-өзі сақтау құндылығымен қамтамасыз етіледі.

2) интеракционистік, яғни қарым-қатынас және басқа адамдармен қарым-қатынас жасау қажеттіліктері, әлеуметтік өзара әрекеттесу мен қарым-қатынас құндылықтарымен, белсенділікпен, жеке қасиеттермен байланысты құндылықтар.

3) белгілі бір қауымдастық бекіткен құндылықтарды, нормаларды, мінез-құлық үлгілерін ассимиляциялау үшін әлеуметтену қажеттіліктері құндылықтарды сәйкестендіру және өзін-өзі бекітудің әлеуметтік қызметтерімен, әлеуметтік таптық құндылықтармен, сондай-ақ мәдени құндылықтармен байланыстылығы.

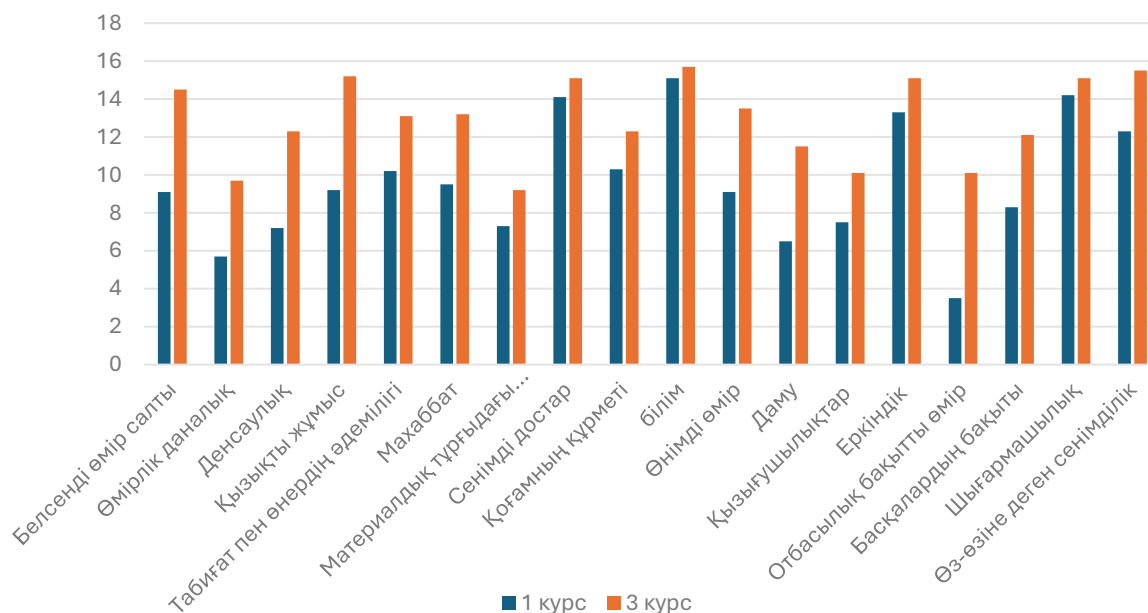
4) өмірдің мәні – адамның бүкіл өмірі үшін маңызы бар жалпы мағынаға ие, сондай-ақ өзіндік құнды іс-әрекеті немесе шығармашылық әрекетіне жататын құндылықтарға, жалпы адамзаттық құндылықтарға деген жоғары қажеттіліктерін білдіретін құндылықтар.

Зерттеу жұмысының мақсаты – болашақ әлеуметтік педагогтардың құндылық бағдарларын және білім беру бағдарламасының құндылығын анықтау болып табылды. Зерттеу жұмысына Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің 1, 3 курс студенттері қатыстырылды.

Нәтижелер мен талқылау

Зерттеу жұмысы барысында болашақ әлеуметтік педагогтардың құндылық бағдарлары М.Рокичтің «Құндылық бағдарлар» әдістемесі арқылы анықталды (Рокич, 2025). Зерттеу жұмысына «Әлеуметтік педагогика» мамандығының 1 курсынан – 38 студент, 3 курсынан 42 студент қатыстырылды. Респонденттер назарына 18 терминалды және 18 инструменталды құндылықтар тізімінен құрылған әдістеме ұсынылды. Респонденттер әр құндылыққа белгі бір ранг беру арқылы өздері үшін құнды болып табылатын құндылықтарды бірінші ретке, қалғандарын маңыздылығына қарай 2,3,4 және т.с.с. ретте белгілеуі ұсынылды. Алынған нәтижелер әдістemenің кілтіне сәйкес сарапқа салынды. Зерттеу барысында алынған нәтижелердің басты жаңалығы – ұлттық, кәсіби-контекстік ерекшеліктер, оның ішінді біз ЕҰУ студенттерін, әлеуметтік педагогтарды алдық, сонымен қатар 1 және 3 курс студенттері арасындағы құндылықтардың айырмашылықтарын қарастырдық. Зерттеу нәтижелеріне сандық және сапалық *Excel* жүйесі арқылы талдау жасалды, алынған нәтижелер төмендегідей болды, Сурет 1:

М.Рокичтің «Құндылық бағдарлар» әдістемесі бойынша
1,3 курс студенттерінің терминалды құндылықтары



x осі терминалды құндылықтар

y осі 1,3 курс студенттерінің терминалды құндылықтарының орташа мәні

Сурет 1. М.Рокичтің «Құндылық бағдарлар» әдістемесі бойынша 1,3 курс студенттерінің терминалды құндылықтары

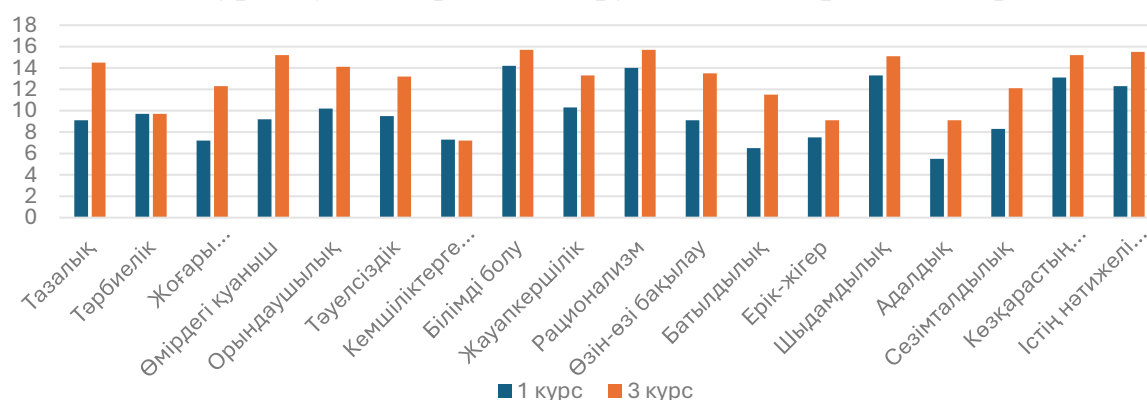
Зерттеу барысында х және у осінің мәндер арасындағы терминалды және инструменталды құндылықтарды қарастыруда біз құндылықтардың иерархиясын талдай отырып, әртүрлі себептермен олардың субъектілері бойынша мағыналы блоктарға топтастыра отырып, әр топтың топтың нәтижесін жеке-жеке қарастыра отырып, өзара салыстырмалы нәтижелерін негізге алдық.

Зерттеу нәтижесіне сәйкес жоғарыда сурет 1-ден көріп отырғанымыздай, 1 курс студенттерінің терминалды құндылықтары арасынан маңызды құндылықтар қатарына: білім-(15,1), шығармашылық (14,2), сенімді достар (14,1), еркіндік (13,3), өз-өзіне деген сенімділік (12,3) бар екендігі анықталды. Ал, маңыздылығы жағынан төмен терминалды құндылықтар қатарына отбасылық бақытты өмір (3,5), өмірлік даналық (5,7) орын алды, бұл ретте студенттерге қосымша сауал қою арқылы, бұлардың мәнділігінің төмен болуы, біз әлі отбасылы емеспіз десе, кейбіреулері біздің өмірлік тәжірибеміз аз, ешкімге ақыл кеңес айтуға әлі дайын еместігін алға тартты.

Ал, 3 курс студенттерінің терминалды құндылықтары бойынша маңызды құндылықтар қатарына: білім-(15,7), өз-өзіне деген сенімділік (15,5), қызықты жұмыс (15,2), сенімді достар және еркіндік, шығармашылық (15,1), белсенді өмір салты (14,5), өнімді өмір (13,5), махаббат (13,2), денсаулық (12,3) бар екендігі анықталды. Ал, маңыздылығы жағынан төмен терминалды құндылықтар қатарына материалдық тұрғыдағы тәуелсіздік (9,2), өмірлік даналық (9,7) орын алды. Бұл ретте де бірінші топ зерттелушілеріне қойылғандай 3 курс студенттеріне де қосымша сауал қою арқылы, бұлардың мәнділігінің төмен болуы неде екендігі анықталды. Студенттердің жауаптарына келетін болсақ: біз әлі аяқтанбағанбыз, материалдық жағдайымызды ата-анамыз қамтамасыз етіп келеді, алатын шәкірт ақы ол да жеткіліксіз десе, енді бірі өмірдің есігін жаңа ашқан, әлі де болса көп тәжірибені қажет ететін тұлғамыз, сол себепті де өмірлік даналық көрсеткіші төмен болуында деп өз пікірлерімен бөлісті.

Келесі ретте біз 1,3 курс студенттерінің инструменталды құндылықтарының орташа мәнін анықтадық, алынған нәтижелер төмендегідей болды:

М.Рокичтің «Құндылық бағдарлар» әдістемесі бойынша
1,3 курс студенттерінің инструменталды құндылықтары



х осі инструменталды құндылықтар

у осі 1,3 курс студенттерінің Инструменталды құндылықтарының орташа мәні

Сурет 2. М. Рокичтің «Құндылық бағдарлар» әдістемесі бойынша 1,3 курс студенттерінің инструменталды құндылықтарының нәтижесі

Жоғарыда 2-ші суреттен көріп отырғанымыздай, респонденттер арасында инструменталды құндылықтардың нәтижелері анықталды. Мәселен, 1 курс студенттері үшін инструменталды құндылықтардың орташа мәніне сәйкес жоғары болып табылған: білімді болу (14,2), рационализм (14), шыдамдылық (13,3), көзқарастың жан-жақтылығы (13,1), істің нәтижелі болуы (12,3). Сонымен қатар инструменталды құндылықтардың мәнінің төмен болуына сай: кемшіліктерге төзбеушілік (7,3), жоғары дәрежедегі сұраныстар (7,2), батылдылық (6,5), адалдық (5,5) шәкілдері анықталды.

Ал, 3 курс студенттері үшін үшін инструменталды құндылықтардың орташа мәніне сәйкес жоғары болып табылған: білімді болу және рационализм (15,7), істің нәтижелі болуы (15,5), көзқарастың жан-жақтылығы (15,2), өмірдегі қуаныш және шыдамдылық (15,1), орындаушылық (14,1). Құндылығы жағынан төмен болып табылғандар қатарында: ерік-жігер мен адалдық (9,1), кемшіліктерге төзбеушілік (7,2).

Екі зерттеу топтары арасында жүргізілген зерттеу жұмысының нәтижесіне сәйкес терминалды және инструменталды құндылықтар арасында айырмашылықтар бар екендігі анықталды. Мәселен 1 курс студенттері үшін білім, шығармашылық, сенімді достар, рационализм, шыдамдылық мәнді болып табылса, 3 курс студенттері үшін өз-өзіне сенімділік, достар, қызықты жұмыс, белсенді өмір салты, істің нәтижелі болуы, көзқарастың жан-жақтылығы құнды болып табылатындығы анықталды. Жалпы бұндай айырмашылықтардың болуына 1 курс ЖОО жаңадан келген білімге құштар жас студенттер десек, 3 курс азды-көпті білімі мен нақты мамандығына сай тәжірибесі мен білімі бар студенттердің болуы да өзінің септігін тигізді. Ал, терминалды және инструменталды құндылықтардың қалыптасуына отбасы, орта, білім алу ордасы да әсер ететіні хақ.

ЖОО болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін жетілдіру барысында 1,3 курс студенттерінің осы курс аралығында меңгерген пәндерін алып қарастыратын болсақ: «мамандыққа кіріспе», «әлеуметтік педагогика тарихы», «әлеуметтік педагогика», «әлеуметтік педагогикалық диагностика», «әлеуметтік педагогикалық жұмыстың технологиясы», «әлеуметтік-педагогикалық жобалау», «әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекеттегі стресс менеджменті» және т.с.с. Аталмыш пәндердің құндылығы студенттердің кәсіби білімін шыңдау мен қалыптастыру барысында оқытылатындығы, әрі әр пән аясында әлеуметтік педагог маманына қажетті құндылықтар қалыптастырылуы көзделгендігінде. Жоғарыда аталған пәндер аясында болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін рухани адамгершілік құндылықтар негізінде жетілдіру барысында Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинский, П.П.Блонский, С.Т.Щацкий, А.С.Макаренко, В.А. Сухомлинскийдің жазбаларымен қатар, Қ.Жарықбаев, С.Қалиев, Қ.Сейсенбаев, А.Табылдиев, Қ.Құнантаева, С.Ұзақбаева, А.Қалыбекова, Р.Төлеубекова, А.Б.Бекманова, Б. Құрманалина, С. Жолдасбекова, Меңлібекова Г.Ж, Никитенкова Л.В, Хан Н.Н, Абенова Ш.Н, Есенова М.И, Мұқашева М.Б, Құлжанбекова Г.К, және т.б. ғалымдар еңбектері жан-жақты қарастырылып, болашақ маманның қалыптасуына арқау болады.

Әр ғалымның еңбегі болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін рухани адамгершілік құндылықтар негізінде жетілдіруде құнды екендігі сөзсіз. Осы ретте біз болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетті рухани-адамгершілік негізінде жетілдіру механизмдерін атап өтетін болсақ:

1. Білім беру үдерісінде рухани тәрбие элементтерін енгізу: Пән мазмұнына рухани-адамгершілік мазмұндағы тақырыптарды кіріктіру. Қазақтың ұлттық құндылықтарын, дәстүрлерін, мақал-мәтелдерін, тарихи тұлғалардың өнегелі істерін пайдалану. Құқық, этика, педагогика пәндерінде тұлғалық даму мен рухани мәдениеттің байланысын көрсету.

2. Практикалық дайындық барысында құндылықтарға негізделген жобалар ұйымдастыру: студенттерге нақты әлеуметтік жобаларда жұмыс істеуге мүмкіндік беру (мысалы, мүмкіндігі шектеулі балалармен, ата-анасынан айрылған балалармен, қарттармен). Эмпатия, жанашырлық, әлеуметтік жауапкершілік дағдыларын дамытуға бағытталған волонтерлік жұмыстарға тарту.

3. Жеке мысал арқылы тәрбиелеу (модельдеу): Оқытушылардың өзі рухани-адамгершілік құндылықтарды ұстануы және үлгі болуы. Ұжымдағы этикалық ахуалды қалыптастыру, студенттермен сенімді қарым-қатынас орнату.

4. Рефлексия және өзін-өзі тану әдістері: Студенттерді өзін-өзі тануға, ішкі жан-дүниесін зерттеуге бағыттау (эссе, күнделік жүргізу, тренингтер). «Педагогика», «Әлеуметтік педагогика» пәні арқылы адамның ішкі әлемін түсіну, рухани дамуын қамтамасыз ету.

5. Интерактивті және тұлғалық-бағдарлы оқыту технологияларын қолдану: Кейстер, пікірталастар, рөлдік ойындар арқылы моральдық-этикалық мәселелерді талдау. Жағдаяттық сұрақтар арқылы кәсіби-адамгершілік тұрғыда шешім қабылдау дағдысын қалыптастыруды ұсынамыз.

Қорытынды

Қазақстандық қоғамның бірлігі әртүрлі сатыдағы ұрпақтар үшін ортақ болып саналатын рухани-адамгершілік құндылықтар мен дәстүр арқылы анықталады. Болашақ әлеуметтік педагог мамандарының кәсіби іс-әрекетін рухани адамгершілік құндылықтарына негізделіп, олардың жоғары білікті маман болуы, көптілді меңгеруі, практикалық тәжірибеге бейім, өзінің болашақтағы кәсіби іс-әрекетіне қызығатын, кәсіби іскерлігі мен дағдылары қалыптасқан, білімді де білікті маман болуы қажеттілігіне біз зор мән беруіміз қажет. Зерттеу нәтижелеріне сәйкес рухани-адамгершілік құндылықтарды болашақ әлеуметтік педагогтарды оқыту барысында әр пән негізінде бойына сіңіруді көздеуі қажет, оқу үдерісі барысында рухани-адамгершілік құндылықтарды жетілдіруге негізделген құнды еңбектерді әр пәннің силлабусы, ОӘК нақты көрсету, студенттермен өткізілетін түрлі кураторлық сағаттарда да қарастыруды қолға алуды ұсынамыз. Эксперименттік зерттеу нәтижесіне сәйкес 1 курс студенттері үшін білім, шығармашылық, сенімді достар, рационализм, шыдамдылық мәнді болып табылса, 3 курс студенттері үшін өз-өзіне сенімділік, достар, қызықты жұмыс, белсенді өмір салты, істің нәтижелі болуы, көзқарастың жан-жақтылығы құнды болып табылатындығы анықталды. Жалпы алғанда екі топ арасындағы айырмашылықтың бар екендігін негізге ала отырып, әлеуметтік педагогтарды ЖОО жағдайы барысында оқытуда екі зерттеу тобының рухани-адамгершілік құндылықтарының қалыптасуына негізделген жұмыс бағыттарын жандандыруды қажет деп ойлаймыз. Мұндағы білім беру қоғам дамуының негізгі көрсеткіштерінің бірі болмақ, ал әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін рухани адамгершілік құндылықтар негізінде жетілдіруде әлі де болса зерттеуді қажет ететін өзекті сұрақтардың бірі болып қала бермек.

Алғыс айту

Зерттеу жұмысына қатыстан әрбір респондентке шынайы жауаптару үшін алғыс айтамыз.

Авторлардың қосқан үлесі

Ерментаев А.Б. – болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін зерттеуге қатысты әдіснамалық талдаулар жасап, зерттеу тұжырымдамасын негіздеді.

Ушакбаева К.Р. – болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетін рухани адамгершілік құндылықтар негізінде жетілдіру мәселесіне қатысты эксперименттік зерттеу жұмыстарын жүргізді.

Әдебиеттер тізімі

Абульханова-Славская К.А. (2015) Деятельность и психология личности. М.: Наука.

Әлқожаева Н.С. (2013) Қазіргі кездегі білім беру парадигмалары контекстінде тұлғаның рухани дүниесін қалыптастырудың ғылыми-педагогикалық негіздері: монография. Алматы: Қазақ университеті.

Басов Н.Ф. (2016) Социальный педагог: Введение в профессию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. – М.: Издательский центр Академия. 359с.

Галагузова Ю.Н.(2011) Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дис. д-ра пед. наук: 13.00.08. –Москва.

Жұмабаев М. (2013) Педагогика. Алматы: Рауан.

Қазақтың тәлімдік ой-пікір антологиясы (1998) /Құр. Жарықбаев Қ.Б., Қалиев С. Алматы: Рауан. Т.2.

Назарбаев Н.Ә. (2017) «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» бағдарламасы. Қолжетімді: https://www.akorda.kz/kz/events/akorda_news/press_conferences/memleket-basshysynyn-bolashakka-bagdar-ruhani-zhangyru-atty-makalasy (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 6 мамыр)

Нишанбаев С.З.(2020) Студенттердің отбасы-адамгершілік құндылықтарын қалыптастырудың әдіснамалық аппараты. Абай атындағы ҚазҰПУ-ң ХАБАРШЫСЫ «Педагогика ғылымдары» сериясы, №3(67), 49-60б. <https://doi.org/10.51889/2020-3.1728-5496.06>

Нысанбаев Ә.Н. (2011) Тәуелсіз Қазақстанның құндылықтар әлемі – Мир ценностей независимого Казахстана. Алматы: ҚР БҒМ ҒК Философия және саясаттану институты.

Омаров Д. К. (2016) Болашақ педагогтардың рухани-адамгершілік мәдениетін қалыптастыруда мұражай материалдарын пайдалану. дис. ... филос. док. (PhD). – Қызылорда.

Рокич М. (2025) «Құндылық бағдарлар» әдістемесі Қолжетімді: <https://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-m-rokicha-tsennostnyye-orientatsii> (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 5 мамыр)

Тоқаев Қ-Ж (2021) «Халық бірлігі және жүйелі реформалар – ел өркендеуінің жүйелі негізі» тақырыбындағы Қазақстан халқына Жолдау, 1 қыркүйек. Қолжетімді: <https://akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtynkazakstan-halkyna-zholdauy-183555> (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 10 мамыр)

Төлеубекова Р.К. (2011) Қоғам дамуының жаңа кезеңіндегі адамгершілік тәрбиесінің теориялық-әдіснамалық негізі. Алматы.

Bulatbayeva A, Mynbayeva A, Taubayeva S, Madaliyeva Z. (2016) Experience of designing of educational training programs of social pedagogues: Comparative analysis Social Sciences (Pakistan), 11(16), 3927–3935p. <http://dx.doi.org/10.3923/sscience.2016.3927.3935> <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57103776100>

Ismuratova S.I., Slambekova T.S., Kazhimova K.R., Alimbekova A.A., Karimova R.E. (2018) Model of forming future specialists' research competence Modelo de formación de la competencia de investigación en futuros especialistas. Espacios, 39(35). Қолжетімді: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57189995518> (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 5 мамыр)

Makhambetova Z.T., Magauova A.S. (2022) Pre-Service Social Educators' Professional Competences: An Inclusive Education Context. Education and Self Development , 17(2), 129–143 p. <http://dx.doi.org/10.26907/esd.17.2.12> <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57803442900>

Menlibekova G., Zhumankulova E., Kurmankulov A., Balazhanova K. (2020) The Model of the Formation of Professional Training of Future Social Pedagogy Teachers in the Conditions of the University. Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment., 8(3), 567–572p. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.34> <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56106379200>

А.Б. Ерментаев*¹, К.Р. Ушакбаева²

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

Проблема совершенствования профессиональной деятельности будущих социальных педагогов на основе духовно-нравственных ценностей

Аннотация. В статье рассматривается проблема совершенствования профессиональной деятельности будущих социальных педагогов на основе духовно-нравственных ценностей. Авторы рассматривают эффективность их использования в образовательном процессе вуза, рассматривая это как одно из направлений формирования профессиональной деятельности будущих социальных педагогов на основе духовно-нравственных ценностей. В настоящее время, как мы увидели, теоретический анализ в основном базируется на идеях и взглядах казахстанских ученых, общественных деятелей, педагогов о сущности и воспитательном значении духовно-нравственных ценностей. Современное требование обращения общества к добру и духовности, в процессе обучения подчеркивается необходимость совершенствования духовно-нравственных ценностей в профессиональной деятельности будущих социальных педагогов. Анализируя научно-методологические основы проблемы совершенствования профессиональной деятельности будущих социальных педагогов, авторы провели методику М. Рокича «Ценностные ориентации» а так же анализ дифференциации предметов в образовательной программе подготовки социальных педагогов. По результатам эмпирического исследования показано, что между ценностями студентов 1 и 3 курсов существуют различия по индексу терминальных ценностей и инструментальных ценностей. Полагаем, что статья будет интересна социальным педагогам, преподавателям и студентам педагогических вузов, ученым, изучающим проблему духовно-нравственных ценностей.

Ключевые слова: социальный педагог, профессиональная деятельность, духовные ценности, ценности, терминальные ценности, инструментальные ценности, специалист, будущий специалист.

A.B. Yermentayev*¹, K.R.Ushakbaeva²

^{1,2}Eurasian National University named after L.N. Gumilyova, Astana, Kazakhstan

The problem of improving the professional activities of future social pedagogues on the basis of spiritual and moral values

Abstract. The article deals with the problem of improving the professional activities of future social pedagogues on the basis of spiritual and moral values. The authors consider the effectiveness of their use in the educational process of higher education institutions, considering it as one direction of formation of professional activities of future social pedagogues on the basis of spiritual and moral values. Currently, as we have seen, the theoretical analysis is mainly based on the views and opinions of Kazakh scholars, public figures and educators on the essence and educational significance of spiritual and moral values. The current demand is that society should turn to goodness and spirituality, and the need to improve spiritual and moral values in the professional activities of future social educators is being identified in the process of teaching. Analyzing the scientific-methodological foundations of the problem of improving the professional activities of future social pedagogues, he carried out M. Rokich's "Value orientations" methodology and carried out work on the differentiation of subjects in the educational program for the training of social pedagogues. According to the results obtained from the empirical research, it is shown that there are differences between the values between the 1st and 3rd year students according to the terminal values and instrumental values index. We believe that the article will be interesting for social pedagogues, teachers and students of pedagogical higher education institutions, and scientists studying the problem of spiritual and moral values.

Keywords: social teacher, professional activity, spiritual values, morality, value, terminal values, instrumental values, specialist, future specialist

References

- Abul'hanova-Slavskaya K.A. (2015) Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti. [Activity and psychology of personality]. M.: Nauka. (in Russian)
- Əlqozhaeva N.C. (2013) Qazigi kezdergi bilim bepy papadigmalapy kontekcinde tulganyn ruxani duniecin qalyptactypdyn rylymi-pedagogikalyq negizdepi: monogpafiya. Almaty: Qazaq yniuepciteti. (in Kazakh)
- Basov N.F. (2016) Social'nyj pedagog: Vvedenie v professiyu: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij [Social educator: Introduction to the profession: teaching aid for students of higher educational institutions]. /N.F. Basov, V.M. Basova, A.N. Kravchenko. – M.: Izdatel'skij centr Akademiya. 359c. (in Russian)
- Galaguzova YU.N.(2011) Teoriya i praktika sistemnoj professional'noj podgotovki social'nyh pedagogov: dis. d-ra ped. nauk: 13.00.08. –Mockva. (in Russian)
- ZHumabaev M. (2013) Pedagogika. Almaty: Rauan. (in Kazakh)
- Qazaqtyn tәlimdik oj-pikir antologiyasy (1998) /Qyr. ZHarykbaev K.B., Kaliev S. Almaty: Rauan. T.2. (in Kazakh)
- Nazarbaev N.Ə. (2017) «Bolashaqqa bagdar: ruhani zhangyru» bagdarlamasy. Qolzhetimdi:https://www.akorda.kz/kz/events/akorda_news/press_conferences/memleket-basshysynyn-bolashaqqa-bagdar-ruhani-zhangyru-atty-maqalasy (qol zhetkizilgen kyini: 2025 zhylry 6 mamyr) (in Kazakh)

Nishanbaev S.Z. (2020) Studentterdin otbasy-adamgershilik qundylyqtaryn qalyptastyrudyn әdisnamalyk apparaty. Abaj atyndagu QazYPU-k HABARSHYSY «Pedagogika gylymdary» seriyasy, №3(67), 49-60b. <https://doi.org/10.51889/2020-3.1728-5496.06> (in Kazakh)

Nysanbaev Ә.N. (2011) Тәуелсіз Қазақстанның кұндылықтар әлемі – Мір cennostej nezavisimogo Qazahstan. Almaty: KR BFM FK Filosofiya zhәne sayasattanu instituty. (in Kazakh)

Omarov D. K. (2016) Bolashaq pedagogtardyn ruhani-adamgershilik мәdenietin qalyptastyruda mu-razhaj materialdaryn pajdalanu. dis. ... filos. dok. (PhD). - Kyzylorda. (in Kazakh)

Rokich M. (2025) «Kundylyk bagdarlar» әdistemesi Qolzhetimdi: <https://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-m-rokicha-tsennostnyye-oriyentatsii> (қол zhetkizilgen kыni: 2025 zhylғы 5 mamyr) (in Russian)

Toqaev Q-ZH (2021) «Halyq birligi zhәne zhyjeli reformalar – el әrkendeuinin zhyjeli negizi» taqy-rybyndagy Qazaqstan halqyna ZHoldau, 1 qyrkyjek. qolzhetimdi: <https://aqorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtynkazakstan-halkyna-zholdauy-183555> (qol zhetkizilgen kыni: 2025 zhylғы 10 mamyr)

Toleubekova R.K. (2011) Qogam damuynyn zhana kezenindegi adamgershilik tәrbiesinin teoriyalyq-әdisnamalyq negizi. Almaty. (in Kazakh)

Bulatbayeva A, Mynbayeva A, Taubayeva S, Madaliyeva Z. (2016) Experience of designing of educa-tional training programs of social pedagogues: Comparative analysis Social Sciences (Pakistan), 11(16), 3927–3935p. <http://dx.doi.org/10.3923/sscience.2016.3927.3935> <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57103776100>

Ismuratova S.I., Slambekova T.S., Kazhimova K.R., Alimbekova A.A., Karimova R.E. (2018) Model of forming future specialists' research competence Modelo de formación de la competencia de investigación en futuros especialistas. Espacios, 39(35). Qolzhetimdi: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57189995518> (қол zhetkizilgen kыni: 2025 zhylғы 5 mamyr)

Makhambetova Z.T., Magauova A.S. (2022) Pre-Service Social Educators' Professional Competences: An Inclusive Education Context. Education and Self Development , 17(2), 129–143 p. <http://dx.doi.org/10.26907/esd.17.2.12>. <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57803442900>

Menlibekova G., Zhumankulova E., Kurmankulov A., Balazhanova K. (2020) The Model of the Formation of Professional Training of Future Social Pedagogy Teachers in the Conditions of the University. Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment., 8(3), 567–572p. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.34><https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56106379200>

Авторлар туралы мәліметтер:

Ерментаев А.Б. – хат хабар авторы, «Білім жоғары мектебі», «Әлеуметтік педагогика» маман-дығының 2 курс доктаранты, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтпаева 2, 010000, Астана, Қазақстан

Ушакбаева К.Р. – «Білім жоғары мектебі», «Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану» маман-дығының 3 курс доктаранты, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтпаева 2, 010000, Астана, Қазақстан

Сведения об авторах:

Ерментаев А.Б. – автор для корреспонденции, докторант 2 курса специальности Социальная педагогика, «Высшая школа образования» Евразийского национального университета имени Л.Н.Гумилева, ул. Сатпаева 2, 010000, Астана, Казахстан

Ушакбаева К.Р. – докторант 3 курса специальности «Социальная педагогика и самопознание» «Высшая школа образования» Евразийского национального университета имени Л.Н.Гумилева, ул. Сатпаева 2, 010000, Астана, Казахстан

Information about the authors:

Yermentayev A.B. – corresponding author, doctoral student of "Social Pedagogy" specialty "Graduate School of Education", L.N. Gumilyov Eurasian National University, st. Satpayeva 2, 010000, Astana, Kazakhstan

Ushakbaeva K.R. – doctoral student of "Social Pedagogy and self-knowledge" specialty "Graduate School of Education", L.N. Gumilyov Eurasian National University, st. Satpayeva 2, 010000, Astana, Kazakhstan



XFTAP14.35.17
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-237-255>

Көркем білім беруде студенттердің сыни ойлау дағдысын дамытудағы цифрлық технологиялардың рөлі

Г.Ш. Тоғабаева*¹, А.Қ. Қозыбай², Г.Ш. Шайзаданова³

^{1,2}Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

³Алматы технологиялық университеті, Алматы, Қазақстан

(E-mail: ¹Togabaevagulvira17@gmail.com, ²K.anarbek@gmail.com, ³gulnar_1178@mail.ru)

Аңдатпа. Мақалада көркем білім беру саласындағы студенттердің сыни ойлау дағдыларын дамытудың теориясы мен әдістемесіне арналған ғылыми еңбектерге талдау жасалған. Сонымен қатар, сыни ойлаудың мағынасын ашатын теориялық тұжырымдамалары зерделенді және студенттердің креативтілігін артырудағы цифрлық құралдардың білім беру процессіндегі рөлі қарастырылды. Мақаланың мақсаты – цифрлық технологияларды пайдалана отырып, студенттердің сыни ойлау шығармашылық қабілеттерін дамыту және оларды заманауи өнер саласына бейімдеу. Осыған орай, сыни ойлау ұғымы терең талданып, цифрлық өнер мен көркем білім беру саласындағы ғылыми еңбектерге теориялық сараптамалар жасалды. Шетелдік және отандық ғалымдардың зерттеулерін салыстырмалы түрде талдап, әртүрлі ғылым салаларындағы (психология, педагогика, философия, социология) тұжырымдамалардың мағынасы айқындалды. Болашақ бейнелеу өнері оқытушыларының цифрлық технологияларды қолдану арқылы білім сапасын арттыруларына негіз болатын сыни ойлаудың тиімділігі қаралды. Заманауи суретші педагогтардың цифрлық технологияларға қатысты шығармашылық еңбектері де қарастырылып, дереккөздердегі мақалаларға терең талдау жасалды. Цифрлық технологиялар мүмкіндіктерінің көркем білім беруде интеграциялау жолдары және оларды дәстүрлі оқыту әдістерін жаңартуда маңыздылығы қамтылды. Интерактивті технологиялар арқылы студенттердің еркіндікке және шығармашылық дағдыларын жетілдіруге мүмкіндік беретіні көрсетілді. Цифрлық технологияларды қолдану көркемөнерде оқитын болашақ суретші педагогтарға сыни ойлауды дамытудың тиімді жолы қарастырылып, бұл олардың шығармашылық әлеуетін арттырып, заманауи өнер нарығына дайындауға ықпалының маңыздылығы анықталды.

Түйін сөздер: көркем өнер, сыни ойлау, цифрлық технологиялар, цифрлық өнер, интуициялық ойлау, цифрлық құзіреттілік, жүйелік тәсіл

Кіріспе

Бүгінгі сандық эрада білім беруде модернизациялаудың маңызы артуда. Көркем өнер саласында цифрлық технологияларды игеру арқылы студенттердің сыни ойлау

Түсті: 29.04.2025; Жөнделді: 28.08.2025; Мақұлданды: 29.10.2025; Онлайн қолжетімді: 30.09.2025

дағдыларын дамыту бірден-бір негізгі мақсаттардың бірі болып отыр. Қазақстан президенті Қасым-Жомарт Тоқаев (2019) Ақордада тамыз конференциясында білім беру жүйесінің жаңа технологияларға бейімделуі қажеттігін айтқан болатын, IT және биотехнология салаларындағы революция адамзат өмірін өзгертіп жатқанын, сондықтан білім беру жүйесінің жаңа цифрлық технологияларға тез бейімделуі қажеттігін ескертті. Президент сапалы, қолжетімді және қазіргі заманғы білімнің Қазақстанды гүлденген, дамыған елге айналдырудағы маңыздылығын ерекше атады.

Заман талабына сай, болашақ суретші педагогтар да жаңа цифрлық технологияларға бейімделе, көркем оқытудың дәстүрлі әдістерін цифрлық форматтармен байланыстыруда. Цифрлық ресурстар болашақ суретші педагогтардың сыни ойлауын дамытуға ықпал ететін көркем контекстінің маңызды бөлігі болып табылады. Алайда, цифрлық өнер түрлерінің үздіксіз эволюциясы көрерменнен әртүрлі ақпаратты терең талдауды, интерпретациялауды және синтездеуді талап етеді. Дегенмен, осы үдерісте маңызды қайшылықтар мен қиындықтар да кездесуде: соған орай сыни ойлау мен цифрлық технологиялардың өзара байланысы көркемөнер саласында қазіргі таңда толығырақ зерттеле қоймаған. Цифрлық технологияларды пайдалана отырып, болашақ суретші педагогтардың сыни ойлауын дамыту барысында нақты практикалық әдістемелердің жетіспеушілігі байқалады.

Демек, көркем білім беру мамандығы студенттерінің түрлі сыни дағдыларын дамытуға бағытталған сан салалы проблемалары да жеткілікті. Ол проблемалардың шешімін табу әрбір оқытушының заман талабына сай технологияларды игеріп, өз бағытындағы әдіснамалық методикалармен жұмыс жасау. Сыни ойлауды дамыту болашақ суретші педагогтарға бірнеше проблемаларды тиімді шешуге және арнайы негізделген талаптарды қабылдау дағдыларын қалыптастыруға жетелейді. Бұл процесс оқу бағдарламалары мен әдістемелерін әзірлеу кезінде түрлі ғылыми ізденістерді талап етеді. Әсіресе, оқытуда дәстүрлі және цифрлық өнер әдістерінің үйлесімін көркем білім беру мамандығы студенттеріне сыни тұрғыдан ойлау қабілеттерін дамытуда жоғары кәсібилікті және олардың арасындағы оңтайлы тепе-теңдікті таба білу керек.

Көркем өнер саласындағы болашақ суретші педагогтардың сыни ойлау қабілеттерін дамыту үшін, оларды шығармашылықпен шабыттандыратын цифрлық өнерді үйрену ортасын қалай жасай аламыз?

Міне, бұл сұрақ болашақ педагог суретшілерге цифрлық ресурстармен жұмыс жасау ғана емес, соған орай көркем өнерді жаңа тұсынан көрсетіп, шығармашылық сыни ойлауда заманауи тәсілмен үйлестіре білуге дағдыландыру. Жалпы, таңдалған тақырыптың өзектілігі цифрлық өнер құралдарымен көркемөнер болашақ суретші оқытушыларының сыни ойлау қабілеттерін дамыту мен олардың өз бағытарында шығармашылық ұстамдарын дәлелдеу және түрлі әдістемелік зерттеулерге жол ашу. Сондықтан, көркемөнер болашақ суретші педагогтарының сыни ойлауын дамыту үшін цифрлық құралдарды пайдалану арқылы теориялық әдістемелік ұсынымдар жасап әзірлеу. Демек, болашақ суретші оқытушылардың сыни ойлауын дамыту бұл өте маңызды процесс, өйткені олар үнемі жаңа технологиялар мен тұжырымдамалар пайда болатын ортада жұмыс істейді.

Жұмыстың негізгі мақсаты бұл болашақ көркем білім беру мамандығы білімгерлеріне цифрлық өнер құралдары арқылы олардың шығармашылық әлеуетін дамыту үшін сыни ойлау әдістерін қолдануға негізделген оқытудың инновациялық және теориялық әдістемелік тәсілдерін меңгеру болып табылады. Мақалада көркем білім беру болашақ суретші педагогтарының сыни ойлау қабілеттерін дамыту саласындағы ғылыми жұмыстардың қазіргі жағдайын талдап, олардың теориялық негіздері мен шығармашылық байланысын қарап, осы жүйеде цифрлық технологияларды қолдану ерекшелігін анықтау.

Соның негізінде, көркемөнер болашақ суретші оқытушыларының сыни ойлауын дамыту үшін цифрлық ресурстарды (интерактивті платформалар, жасанды интеллект, дизайн және визуалды аналитика құралдарын) пайдалану арқылы теориялық әдістемелік ұсынымдар жасап әзірлеу. Жалпы, теориялық әдебиеттік шолу арқылы көркемөнер болашақ мамандығы студенттеріне сыни ойлауды цифрлық өнермен үйлестіруге қатысты, бірнеше тұжырымдамаларды сараптап соның негізінде тақырыптың өзектілігін көрсететін зерттеулерді қарастырамыз. Осы қарастырылып отырған мақала бойынша сыни тұрғыдан ойлау объектісін философиялық, тарихи, психологиялық, педагогикалық және шет ел зерттеулерінің бірнеше деректерінен зерделедік.

Дегенмен, сыни тұрғыдан ойлау – бұл заманауи талаптарға мүмкіндік беретін, болашақ суретші педагогтардың әрбір проблемалық тапсырмаларды жақсырақ түсінуге көмектесетіні айқын. Сонымен, *сыни тұрғыдан ойлау дегеніміз не?* Сыни ойлау – бұл тек ақпараттарды қабылдап қана қоймай, оны тереңінен талдап, бағалау деген сөз. Бұл терминнің бірнеше анықтамалары ғалымдардың түрлі зерттеулерінде қарастырылған. Атап айтсақ: көркемдік білім беру саласындағы әдістемелік маңызын және студенттердің сыни ойлау кәсіби дамуына әсерін талдауда; американдық философ және педагог Джон Дьюи сыни тұрғыдан ойлауды студенттерге белгілі бір мәселемен айналыса бастағанда пайда болады деп түсіндіреді (Лау, Дж. 2024 а).

Дьюидің айтуынша, проблемаларға назар аудару білімгерлердің табиғи қызығушылығын оятып, сыни тұрғыдан ойлауға итермелейді. «Тек нақты мәселемен күресу, қиын жағдайдан шығудың өзіндік жолын табу арқылы студент шынайы ойлайды» (2024 б). Автордың көркем білім беру контекстінде студенттер өнерді енжар қабылдап қана қоймай, оны құру мен талдауға белсенді қатысуы керек дегенді, білдіреді. Смирнованың (2020) айтуынша, «қазіргі жағдайда бізге барлық мәселелерге терең талдау жасап, оның себептері мен салдарын анықтауға мүмкіндік беретін сыни ойлау қабілеті өте қажет».

Кластердің тұжырымдамасында сыни ойлаудың басқа түрлерінен ажырататын бес ерекшелікті ұсына отырып, автор мұнда ойлаудың келесі үш түрі сыни ойлауға жатпайды деп есептейді: есте сақтау, күрделі ұғымдарды түсіну, шығармашылық немесе интуициялық ойлау (Нургожа и Майлыбаева, 2024). Автордың пікірінше, мәліметтерді есте сақтау және идеяларды түсіну – тек сыни ойлауға қажет алғышарттардың бірі, ол шығармашылық ойлау кейбір мамандықтардың ерекшелігіне байланысты (суретші, спортшы, т.б.) санадан тыс түрде орын алады деген болатын (2024, б, 4). Кластер шығармашылық пен интуициялық ойлауды өнер саласындағы мамандарға тән қасиет ретінде айқын атап көрсеткен. Соған орай, 1-кесте бойынша келесі сұрақтар туындайды;

Кесте 1. Шығармашылық пен интуициялық ойлаудың ықпалы

Сұрақ	Жауабы
1.Шығармашылық пен интуициялық ойлауды қалай дамытуға болады, және бұл қасиеттер көркем өнер болашақ суретші педагогтарының кәсіби өсуіне ықпал ете алады ма?	Көркем өнер саласындағы болашақ педагогтардың кәсіби сенімділігін қалыптастыруда шығармашылық пен интуицияның дамуы маңызды рөл атқарады. Мұнда, олар жаңа идеялар мен инновациялық шешімдердің, көркемдік жобалар мен әдістердің тиімділігін арттырып, оның кәсіби бәсекеге қабілеттілігін күшейтеді. Міне, бұл қасиет ерекше авторлық стильді қалыптастыруға да көмектеседі.
2.Көркем өнер саласындағы болашақ педагогтарға шығармашылық пен интуициялық ойлауды дамытатын орта мен арнайы ұйымдарды қалай ұйымдастыруға болады?	Көркем өнер мамандарының шығармашылық және интуициялық ойлауын дамыту үшін арнайы ұйымдар қажеттілігі айқын. Мұндай ұйымдар суретші-педагогтардың кәсіби өсуіне жол ашады. Өйткені, әрбір студент мамандығы бойынша диплом алғанымен, жас маман ретінде жұмысқа орналасу кезінде белгілі бір қиындықтарға тап болады. Себебі жаңа дәуір талаптарына сәйкес қазіргі оқушылар, цифрлық заманның ерекшеліктеріне бейімделген. Көркем білім беру саласындағы жас маманға оқушылардың назарын арттыру үшін кейбір проблемалар туындайды. Осы мақсатта арнайы курстармен жеке оқу бағдарламалары әзірленсе, көркем білім беру мамандықтары студенттерінің жеке талаптарын ашуға айтарлықтай ықпал етер еді.

Ескерту: [4] деректер негізінде құрастырылған

Осы мақсатта көркем өнер мамандығы студенттерінің шығармашылық пен интуициялық сыни ойлау деңгейлерін дамыту үшін заманауи цифрлық ресурстармен жабдықталған шеберханалар мен курстар, сандық өнерге бағытталған жаңа педагогикалық ғылыми көркемдік зерттеу орталықтарын құру маңызды. Бұл құрылымдар болашақ суретші оқытушыларға өз пәндеріне үйлесімді жаңа білімдерді меңгеруге және біліктіліктерін үнемі арттыруға мүмкіндік береді. Нәтижесінде, әрбір педагог өз бағытына сәйкес арнайы сертификат алып соған сай кәсіби құзыреттілігін артыра алар еді. Д.Халперннің айтуынша (Halpern, & Dunn, 2022 а) сыни тұрғыдан ойлау – бұл ең алдымен шығармашылық ойлау.

Шығармашылық ойлау дегеніміз – көбінесе ойда суреттерді елестету. Мысалы, суретші алдымен не салғысы келетінін ойлайды, содан кейін ғана оны қағазға түсіреді (Halpern, и,др.,2022. б). Бұл процесстен логикалық пайымдаулар мен ескерілетін факторлардың негізінде алдымен жаңа идея санада пайда болып, сол арқылы формаға айналады деп тұжырымдауға болады. Сыни тұрғыдан ойлау – бұл сыртқы ақпаратты адамның бар білімімен салыстыру нені қабылдауға болатыны, нені толықтыру және нені қабылдамау керектігі туралы шешім жасау процесі (Чункурова, Латаева и Катанова, 2024). Сонымен қатар, кейде өзіңіздің сенімдеріңізді түзетуге немесе жаңа білімге қайшы келсе, одан бас тартуға тура келеді (Чункурова, и,др.,2024).

Сыни тұрғыдан ойлау – адамның ойлау үдерісінің негізі болып табылады және идеялар мен ақпаратты талдау мен өңдеудің табиғи тәсілі ретінде қарастырылады (Заир-Бек & Муштавинская, 2011).

Сыни ойлауды цифрлық технологиялармен байланыстыру мәселесіне қатысты тұжырымдамаларды көптеген ғалымдар өз көзқарастарында білдіріп, бұл тұрғыдағы идеяларын да ғылыми негізде дәлелдеп көрсетуде. Ю.Хабермас қоғамдық салада жеке тұлғалардың әлеуметтік маңызды мәселелерді талқылайтын және сыни ойлауды қалыптастыратын кеңістік ретіндегі маңыздылығын атап көрсеткен еді (Бурнашев и Тоирова, 2024). Соған орай, ақпараттық дәуірдегі қоғамдық сала коммуникация мен қатысудың жаңа формаларын жасайтын цифрлық технологиялардың әсерінен өзгереді дейді (Бурнашев и, др., 2024, 6,2).

Ал, ақпараттық технологиялар әлеуметтік дамудың барлық салаларында ілгерілеуді жеделдетудің пәрменді тетігі ретінде айқындалып түрлі мемлекеттердің, аймақтардың, салалардың және жеке ұйымдардың бәсекеге қабілеттілігін айқындайтын шешуші факторлардың біріне айналып, сонымен қатар, олар қоғамның жаңа өмір салтын қалыптастыруда маңызды рөл атқаруда (Шихваргер, 2013).

Демек, көркем өнер бағытындағы болашақ педагогтардың заманауи ақпараттық технологияларды меңгеруі олардың кәсіби құзыреттілігін арттырудың, шығармашылық әлеуетін дамыту мен білім беру үдерісін жаңғыртудың негізгі шарты болып табылады. А.А.Картукованың (2019) зерттеулеріне сүйене отырып, оқытушылардың цифрлы құзыреттілігінің үш негізгі компонентін атап өтуге болады: жалпы пайдаланушы құзыреттілігі; педагогикалық құзыреттілік; тәртіптік-педагогикалық құзыреттілік.

Берман Н.Д (2017) цифрлы құзыреттілікті сандық технологияларды меңгеру, кез келген саладағы маманның жұмыс істеу дағдыларын ақпаратты сыни тұрғыдан қабылдаулары, мультимедиялық контент құрумен байланыста мобильді құралдарды пайдалануға дайындықпен, интернет арқылы әртүрлі операцияларды орындау қабілеті ретінде қарастырады.

Цифрлық құзыреттілік тек техникалық дағдылармен шектелмейді, сонымен қатар сандық ортадағы ақпаратты түрлі сыни тұрғыдан қабылдау қабілетін де қамтиды. Әрине, мұндай кешенді көзқарас адамға тек қана тез өзгеріп отыратын технологиялық ортаға бейімделуге ғана емес, сонымен қатар цифрлық өнерді білім деңгейіне енгізуге және таратуға белсенді қатысуға мүмкіндік береді. Осылайша, цифрлық өнер көркем өнер саласындағы болашақ суретші педагогтарға сандық ресурстарға бейімделуіне ықпал етеді. Жалпы, жоғарғы оқу орындарында студенттердің сыни тұрғыдан ойлау қабілетін дамыту үшін технологиялық прогресс пен цифрландыруды кеңінен пайдалануда. Жапония мен Корея университеттері жасанды интеллект пен машиналық оқытуды оқу бағдарламаларына енгізу арқылы осы бағытта үлкен жетістіктерге жетіп отыр (Исхаков и Ишалин, 2023).

Бұл жерде көркем білім беру процесінде студенттердің цифрлық өнерді қолданудың аспектілері мен әдіснамалық теориялық негіздерін ескере отырып, олардың сыни ойлау дағдыларын психологиялық, шығармашылық, кәсіби және практикалық дамуына ықпал ететін ақпараттық орта құру маңыздылығы көрінеді. Соның негізінде, көркем білім берудегі болашақ суретші педагогтардың сыни ойлау қабілеттерін дамытуда цифрлық ресурстардың мүмкіндіктерін анықтау мұндағы негізгі түйін болып табылады. Бұл үдерісте теориялық және әдіснамалық тұрғыда зерделеу арқылы, ең алдымен, сыни ойлау мен оқыту теорияларының анықтамалары мен рөлін талқылауда, оларды цифрлық өнермен ұштастыру қажеттілігі туындап отыр.

Қазіргі таңда кез келген оқытушы білім берумен қатар, білімгерлердің сыни ойлау қабілеттерін дамытуға бағытталған түрлі заманауи технологияларды да қолдануда. Ол тек дайын ақпаратты жеткізіп қана қоймай, жаңа білімді меңгеруге ынталандырып, ескіні қайта жаңғыртуға үйретеді. Демек, сыни ойлау – бүгінгі күннің талабы, ал оқытушы оның қалыптасуына жағдай жасаушы. Платонның тұжырымы бойынша, адамдар туғаннан эстетикалық сезімге ие, ал білім еске түсіру мен сыни ойлау арқылы қалыптасады (Петрова, 2018).

Алайда, ойлау нәтижесінде алынған білімнің шынайылығы күмән тудыруы мүмкін. Сенімді білімге тек философтың терең талдауы арқылы қол жеткізуге болады (2018. б,13). Философ мұнда адамдардың білім алуы күрделі процесс, ол туа біткен қабілеттер мен сыни ойлауды талап ететінін көрсеткен. Осы тұрғыда, Конфуций: "Ойланбаған ілімнің пайдасы жоқ, бірақ ілімсіз ойлау да қауіпті" – дейді (Лунь, Юй, nd). Мұнда ғалым теориялық білім мен практиканы қолдану арасындағы тепе-теңдіктің маңыздылығын атап көрсеткен.

Жоғарыдағы, дереккөздерді мұқият саралай келе, ондағы зерттеулердегі түрлі көзқарастардың анықтамаларына сәйкес теориялық әдіснамалық идеяларды талқыладық. Дегенмен, білім беруде сандық ресурстарды қолдануға деген қызығушылықтың артуына қарамастан, цифрлық өнер көркем білім берудегі болашақ суретші педагог мамандары үшін, олардың сыни ойлауын қалай дамыта алады деген сұрақ әлі де жеткілікті зерттелмеген.

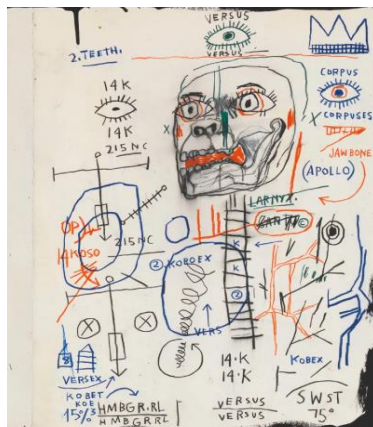
Зерттеу әдістері

Зерттеу барысында болашақ суретші педагогтардың сыни ойлау қабілеттерін дамытуға бағытталған цифрлық өнерге негізделген әдіснамалық тәсілдер мен ғылыми әдебиеттерге де шолу жасалды. Жалпы, қазіргі өнердегі сыни тұрғыдан ойлауда ол тек талдау құралы ғана емес, сонымен қатар жаңа мағыналар жасау тәсілі. Бұл әдісті қолданатын суретшілер көбінесе өзекті әлеуметтік мәселелерді көтереді және шындыққа балама концептуалды көзқарастар ұсынады. Осыған байланысты, аталған құбылысты тереңірек түсіндіру үшін бірнеше маңызды мысалдарды талдап қарайтын болсақ: (1–сурет), (Барбара Крюгер, nd) .



Сурет 1. Барбара Крюгердің сыни тұрғыдан қарастырған графикалық плакаты
Ескерту: [16] сурет деректері негізінде құрастырылған

Барбара Крюгер мәтіндер мен суреттерді біріктіретін арандатушылық жұмыстарымен танымал суретші. Оның шығармалары – көрерменді гендерлік рөлдер, тұтынушылық және медиа туралы ойландыратын әлеуметтік плакаттар жасайды. Алайда, шебердің әрбір жұмысы саяси құбылыстарды терең сыни талдаумен және визуалды құралдарды шебер қолданудың нәтижесі болып табылады. Автордың көркем шығармасын талдау арқылы студенттердің сыни ойлау қабілетін шыңдауға болады. Келесі 2-сурет бойынша, мұндағы шығармада Жан-Мишель көрермен қиялына негізделген сыни ойлауды тереңінен қарастыратын туынды ретінде көрсеткен (Жан-Мишель, nd).



Сурет 2. Жан-Мишель Баскианың мүлкі. Нью-Йорк

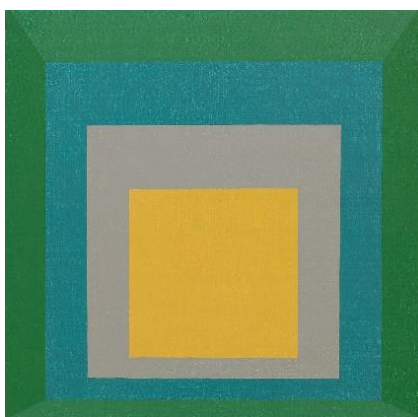
Ескерту: [17] сурет деректері негізінде құрастырылған

Автор интерпретациялық қосымшалар мен динамикалық үздіксіз сызықтар және қиялға негізделген элементтер арқылы көрсеткен картинасы көрерменнің сыни ойлауына бағыттаған. Нәтижесінде, суретші педагог заманауи цифрлық өнерге үлес қосып, көрерменнің терең ойлауын қалыптастыратын шығарманы ұсынған. Осылайша, болашақ суретші оқытушылар сыни ойлаудың құрамдас негіздері мен мәнін, оның құрылымын, ерекшелігін интегралды тілдік бейне арқылы да айқындай алады деп айта аламыз.

Интегралды цифрлық өнер ресурстары болашақ суретші оқытушылардың сыни ойлау дағдыларын дамытуда оқыту мазмұнын деректер мен анықтамалар арқылы байытып, педагогикалық ғылымның идеялар жиынтығын тереңдетеді. Демек, заманауи суретшілердің инновациялық туындылары арқылы да көркем өнер болашақ оқытушыларының креативті және сыни ойлау қабілеттерін дамытып, олардың педагогикалық қалыптасу үдерісін жетілдіруге болады. Сонымен қатар, бұл үрдіс олардың шығармашылықтарын арттыратын және шабыттандыратын заманауи цифрлық өнерді меңгерулеріне негізделген оқу ортасын қалыптастыруға да мүмкіндік беріп, сол секілді педагогикалық тәжірибелерінде инновациялық тәсілдерді тиімді қолдануына жағдай жасайды. Осы тұста, болашақ суретші педагогтардың сыни ойлау қабілетін дамыту мақсатында жаңа цифрлық өнермен әдістемелік негіздерді жүйелеу және шығармашылық ойлауды ілгерілету үшін көпқырлы көзқарастарды нақтылау қажеттілігін қарастырдық. Мұнда, жүйелік тәсілдің рөлін ерекше айқындайтын болсақ:

Жүйелік тәсіл өзара байланыс пен тәуелділікті көрсететін айналадағы құбылыстар мен процестерде орын алады. Жалпы, жүйелік тәсілде үрдістердің құрылымдық талдауын

талап етіп, олар белгілі бір тәртіппен ұйымдастырылады. Бұл тәсіл білімнің әртүрлі интеграциясын жүзеге асырып, оны топтастыруға мүмкіндік береді. Осы әдіс арқылы болашақ суретші педагогтардың сыни ойлау дағдыларын цифрлық өнер негізінде тиімді түрде қалыптастыруға болады. Мұндай тәсілді бірнеше көрнекті педагог-суретшілер өз тәжірибесінде қолданған. Солардың бірі – түс теориясы саласында бірнеше еңбектерімен танымал Йозеф Альберс. Ол түрлі көрнекі қабылдауда талдау мен пішін және түспен эксперимент жасауға негізделген өнерді оқытуда жүйелі әдісті дамытқан. Аталған әдіс шығармашылық пен сыни қабілеттерді алға жылжытудың нағыз құрылымдық жүйесін құрайды. 3 - сурет (Josef Albers, nd).



Сурет 3. Йозеф Альберс «Шаршы гомологиясы»

Ескерту: [17] сурет деректері негізінде құрастырылған

Йозеф Альберстің жүйелі әдістемесі заманауи өнер мен педагогика саласындағы білім беру құрылымының дамуына елеулі үлес қосты. Оның педагогикалық тәсілдері студенттердің аналитикалық және шығармашылық ойлау қабілеттерін қалыптастыруға ықпал етіп, материалдардың, формалардың және түстердің қасиеттерін терең түсінуге негізделген кешенді танымдық процесстері әлі күнге дейін өзекті.

Келесі, синергетикалық тәсілдің практикалық қолданылуы мен педагогикалық тәжірибеге енгізілуі туралы айтатын болсақ, С Джафаровтың мақаласында (2023), синергетика – бұл барлық саланы қамтитын ғылым. Ол әлемді бөлшектемей, өзін-өзі ұйымдастыратын үлкен жүйе ретінде қарастырады. Осы ғылым әртүрлі салалардың білімін біріктіріп, жаңа идеялар мен өзін-өзі ұйымдастыру теориясын қамтиды. Сонымен қатар, ғылыми білімнің жалпы жүйесі мен дүниетанымдық негіздерін анықтауға көмектеседі (2023,б.3). Синергетиканың негізгі принциптері келсек: болашақ суретші оқытушылардың түрлі жаңа формалар мен сыни идеялардың қалыптасуын игеруге жағдай жасау.

Ал енді, интерпретациялық феноменология әдісі бойынша мұнда көркем білім берудегі болашақ педагогтарының сыни ойлауын дамытуда субъективті тәжірибе мен қабылдауды терең талдаудың маңызды құралы болып табылады. Жалпы, цифрлық ғасырда феноменологиялық әдіс пен көзқарас жаңа өзектілікке ие. Ол, цифрлық құралдарды зерттеушілерге адам тәжірибесі туралы үлкен көлемдегі деректерді жинауға және сыни талдауға, әлеуметтік құбылыстарды терең түсінуге жаңа идеяларды ашуға

бағытталған. Феноменологияның негізін салушы, неміс философы Эдмунд Гуссерль (2016) бұл терминнің қазіргі мағынасында сыни зерттеудің әдістемесін жасаған жоқ. Автор феноменологияны цифрлық технологиялармен үйлестіру және сыни ойлауды дамытуға сол сияқты инновациялық зерттеу әдістерін құруға жаңа перспективалар ашады (2016,6.7).

Феноменолог Хайдеггер білімнің трансценденттік мәнінен гөрі, оны субъектілер арасындағы өзара әрекет пен түсіну үдерісі ретінде қарастырып, білім интерпретациядан тыс өмір сүре ала ма деген сұрақ қояды (Вуденд, Дж. и Артур, Н. (2024). Мұнда автор, білім мен болмыстың мәнін адамның күнделікті тәжірибесі мен өмірлік жағдайларындағы мағыналық байланыстар арқылы түсінуді ұсынады.

Сонымен жоғарыда, аталған әдістер мен цифрлық технологияларға негізделген әдіснамалық тұжырымдамаларды талдау арқылы олардың өзара байланысын анықтай келе, көркемөнер саласындағы болашақ педагогтардың сыни ойлау қабілеттерін дамытудағы рөлін анық көрсетуге болады. Мұнда, әртүрлі әдістемелік тәсілдерді біріктіру мен оның мүмкіндіктерін теориялық-әдіснамалық талдаулар негізінде сараптай келе, жаңа цифрлық өнер мен білімдерге қол жеткізу үшін қосымша зерттеулер жүргізуді талап етеді.

Талқылау және зерттеу нәтижиелері

Нақты анықталған, мәліметтерді сараптай келе зерттеу нәтижиелеріне келсек: түрлі педагогикалық көзқарастар бойынша, білімгерлердің шынайы мәселелерді шешу арқылы, олардың сыни ойлау қабілеттерін дамытуда қарастырылған тұжырымдамалар студенттердің танымдық белсенділігін арттырып, сыни ойлау дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік беретіні айқындалды. Әрбір көрсетілген тәжірибедегі алынған ақпараттарға сүйене отырып, сыни тұрғыдан ойлауды дамытуға ықпал ететін оқу процесінде білімгерлерді белсенділікке тартудың маңыздылығы көрсетілді. Демек, сыни ойлау ол тек қана талдаумен шектелмейді, сонымен қатар жаңа идеялар мен шешімдерді логикалық ұсынуға бағытталған шығармашылық элементтерін де қамтиды.

Демек көркем білім беруге арналған педагогиканы жетілдіру ол қазіргі заманауи технологияларың жетістігі, соған орай, цифрлық құзіреттіліктің үш негізі бар, цифрлық технологияларды меңгеру ол заманауи ресурстармен тікелей байланысты (Картукова 2019, Берман 2017). Мәтіндер мен суреттерді біріктіріп білімгерлердің сыни ойлау түсініктерін шыңдап, бейнемазмұнды шығармалары арқылы студенттердің сыни дағдыларын дамытуға цифрлық өнер ресурстары арқылы интергациялаған көркем өнер саласындағы болашақ педагогтар үшін ең тиімді тәсіл болып отыр (Барбара Крюгер nd).

Ал, интегралды тілдік бейнелер студенттердің сыни дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді, сол сияқты түстік эксперименттерімен жасалған жүйелеу әдісі болашақ суретші педагогтардың сыни ойлау мен креативтілігін артыруға жол ашады. Олай болса, студенттерді шығармашылыққа қалыптастыруда синергетикалық тәсілдің маңыздылығы да цифрлық ресурстармен жаңа идеялар негізін құрауға септігін тигізеді. Көркем өнерде сыни ойлауды кез келген тұлға денесі мен қабылдауына ерекше назар аударып, ондағы өнерді қабылдаудың түпкілікті, субъективті тәжірибиемен де

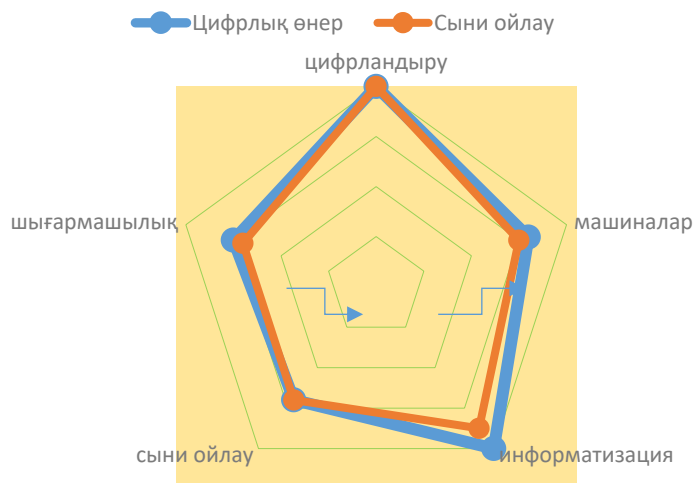
негіздеуге болады. Алайда, жоғарыда көрсетілген зерттеу деректеркөздер нәтижесі бойынша, келесі сұрақтар туындайды:

1. Цифрлық ғасырдағы шығармашылық өнер дегеніміз не?

2. Машиналар өнерді жасай ала ма? Бұл сұрақтар сананың, зерденің және сыни ойлау мен шығармашылықтың табиғаты туралы іргелі философиялық мәселелерді де көтереді. Осыған орай, заманауи білім беруде де тек ақпараттармен ғана шектелмей, оны талдап, сыни тұрғысыдан бағалап және шығармашылық тәжірибелік жолдармен шешімдер таба білу маңызды. Әрине, цифрлық шығармашылық өнер – ұсынылған динамикалық күрделі процесс, оны сыни ойлаумен ұштастыру мақсатында түрлі практикалық жаттығулар мен әдістемелік тәсілдерді қажет етеді. Мұндай әдістер болашақ суретші педагогтардың жаңаша ойлау қабілеттерін дамытып, заманауи үрдістер мен көптеген байланыстарды терең ұғынуға, сондай-ақ өзіндік шешімдерді тиімді табуға ықпал етеді.

Дегенмен, цифрлық машиналарда эмоциялар мен субъективті тәжірибенің болмауы ондағы тереңдік пен шынайылықтың жетіспеушілігін туындатады, мұнда адамзат шығармашылығындағы түбегейлі ерекшеленетін аспект болып табылады. Көркемөнер болашақ мамандары үшін эмоционалды әсер туындыны жақсырақ түсінуге, кейіпкерлерге жанашырлық танытуға және өнер әлеміне кеңірек енуге көмектеседі.

Соның нәтижесінде, болашақ суретші оқытушылар да әрбір заманауи жасалған туындылардың сыни шешімдерін терең эмоционалды идеялар арқылы жасауға ұмтылады. Соған қарамастан, цифрлық технологиялар мен сыни ойлауды бір жүйеге біріктіру арқылы көркемөнер саласында заманауи талаптарға сай сапалы шығармашылық өнімдер әзірлеуге болады. Бұл тәсілдің іргелі аспектілері 4 -суретте көрсетілген. Мұнда, шығармашылық процестің тиімділігін арттыру ғана емес, сонымен қатар инновациялық идеяларды да дамытуға талпындыру қарастырылған.

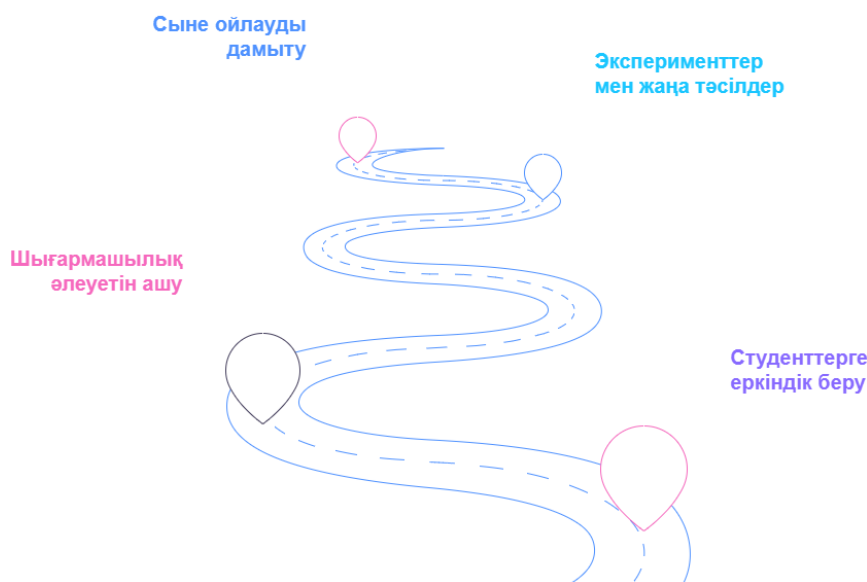


Сурет 4. Цифрлық өнерді сыни ойлаумен түсіндіру

Ескерту: 4 – сурет деректер негізінде құрастырылған

Осылайша, сыни ойлау және түрлі шығармашылық көзқарастар мен зерттеулерді тұжырымдай келе, көркем білім беру болашақ суретші педагогтарының даму бағыттарының негізгі мәселелері мен сипатын ашып көрсететін болсақ; жалпы, өнер

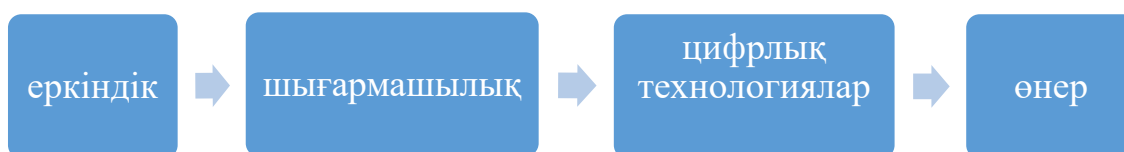
мамандығы студенттердің сыни дағдыларын дамытуға арналған негізгі белсенділік ол әрине, білімгерлерді еркіндікке үйрету қабілеттерін қалыптастыру (5 - сурет).



Сурет 5. Студенттердің еркіндік шығармашылық жолы

Ескерту: 5 – сурет деректер негізінде құрастырылған

Көркемөнер болашақ педагогтары үшін, еркіндік – шығармашылыққа дамытудың негізі бір бөлігі. Ол студенттерге жаңа ой еркіндігін беріп, өз идеяларын батыл жүзеге асыруға мүмкіндік жасайды. Еркіндік болмаса, шығармашылыққа әрине шектеу болады, ал цифрлық құралдармен оны кеңейтуге және жаңа өнер формаларын зерттеуге жол ашады. Мұндағы басты мақсатымыз – көркемөнер болашақ маман педагогтарын заманауи цифрлық өнер құралдары арқылы сыни дағдыларын жетілдіріп, түрлі эксперименттер жасауға, жаңа тәсілдерді қолдануға және өзіндік көркемдік стилін дамытуға ынталандыру (6- сурет).



Сурет 6. Студенттердің еркіндік бағыт сұлбасы

Ескерту: 6 – сурет деректер негізінде құрастырылған

Осы арқылы өнер саласындағы кәсіби дайындықтың негізгі элементі ретінде білімгерлердің сыни ойлауын қалыптастырудың бағыттарын анықтауға және оларды заманға сай цифландыру жүйесіне дағдыландыру ол негізгі процесс екенін атап өттік. Қазіргі таңда түрлі ақпараттардың шамадан тыс болуы қоғамдағы әртүрлі өзгерістер жағдайында сыни тұрғыдан бағалау және түрлі шешімдер қабылдау қабілеті, әсіресе

көркем білім беру мамандығы студенттері үшін маңызды болып отыр. Сол себепті, біз шағын эксперименттік жұмыс жүргізіп, студенттердің бақылау көрсеткіштерін талдадық. Мұндағы негізгі мақсат – білім алушылардың цифрлық өнер туралы білімін анықтау және оның оқу процессіндегі тиімділігін бағалау болды (7- сурет).



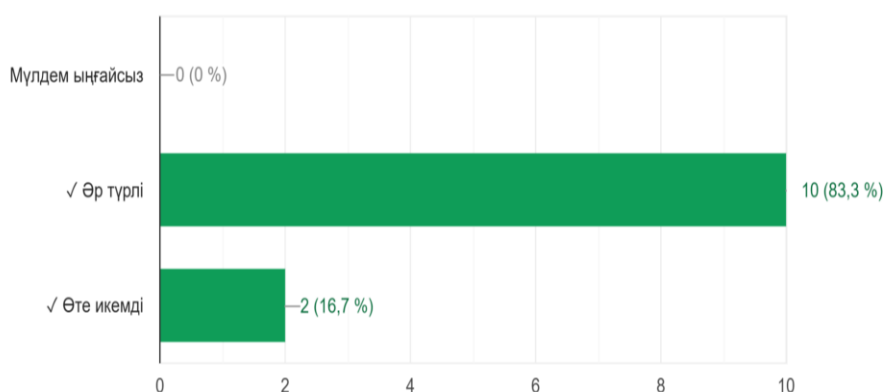
Сурет 7. Бақылау нәтижесінің көрсеткіші

Бұл көрсеткіштерге қарап, болашақ суретші педагогтардың басым көпшілігі (83,7%) цифрлық технологиялардың жұмысты оңай талдауға икемді екенін айтып өтті (8-сурет).



Сурет 8. Нәтижие көрсеткіші

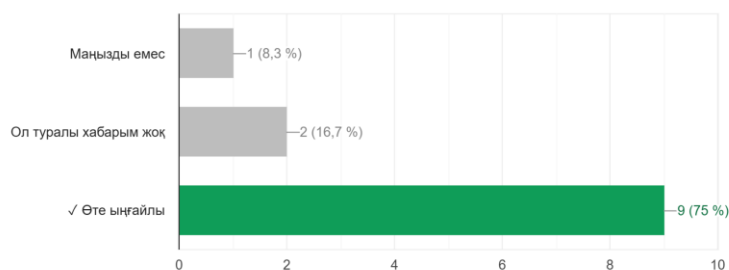
Тест нәтижелері негізінде болашақ суретші оқытушылардың цифрлық құралдардың көркем туындыларды талдау үдерісін құрылымдауға қолайлы екенін және мұндағы құралдардың олардың сыни ойлау дағдыларын дамытуда маңызды рөл атқаратынын назар аударды. Сонымен қатар, білімгерлер цифрлық платформалармен жұмыс істеу шығармашылық материалдарды талдауды жеңілдететінін және ақпаратты тиімді түсінуге септігін тигізетінін көрсетті (9,10,11 - суреттерде).



Сурет 9. Тест нәтижесінің көрсеткіші

Сандық оқыту және жасанды интеллект (ИИ) көркем өнердегі сыни ойлауды дамытуда қаншалықты маңызды деп ойлайсыз?

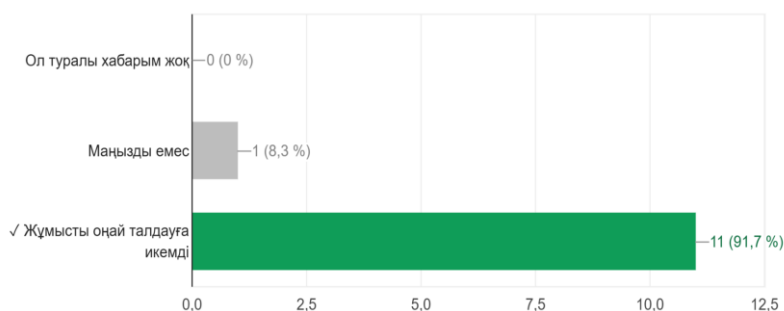
Верных ответов: 9 из 12



Сурет 10. Тест нәтижесінің көрсеткіші

Цифрлық технологияларды пайдалану көркем сурет өнер туындыларын талдауда қалай әсер етеді?

Верных ответов: 11 из 12



Сурет 11. Тест талдау көрсеткіші

Алынған мәліметтерді қорытындылай келіп, көркемөнер мамандығында оқитын болашақ суретші педагогтардың сыни ойлау қабілеттерін дамытуда, цифрлық өнердің оқу үдерісіне енгізудің қажеттілігі туындап отыр. Мұнда, цифрлық технологиялардың көмегімен, көркемөнер саласындағы оқу процесс тиімділігін арттыру мүмкіндіктерін көрсетіп, алдағы уақытта білім беру жүйесіне инновациялық әдістерді ендіру бойынша

ұсынымдар әзірлеу. Соған орай, көркемөнер болашақ педагогтарының сыни ойлау дағдыларын цифрлық өнер негізінде ұштастыратын болсақ заман талабына сай маман даярлауға көп септігін тигізер еді.

Қорытынды

Бұл көркемөнер салада қарастырылған теориялық зерттеу әдістерін қорыта келе, болашақ суретші педагогтардың сыни ойлау қабілеттерін дамытуда цифрлық өнер негізіне арналған әдебиеттерге шолу жасалды. Жоғарыда, көрсетілген дереккөздерге сүйене отырып, зерттеулер цифрлық өнердің көркемөнер мамандықтары болашақ суретші оқытушыларының шығармашылығын арттыруда жаңа мүмкіндіктерін ашады.

Демек, зерттеудің мақсатына сәйкес көркем білім беру мамандығы студенттерінің сыни ойлау әдістерін ақыл ой қабілеттерін арттыру үшін осы әдіснамалық тәсілдер негізінде олардың пәнге деген қызығушылығын дамыту құралы ретінде қолданудың тиімділігі көрсетілді.

Сонымен қатар, дәстүрлі оқыту моделінен цифрлық құралдар мен ресурстарды пайдалануға негізделген инновациялық үлгіге көшу қажеттілігі де атап өтілді. Көркемөнердегі болашақ суретші педагогтардың сыни ойлау дағдыларын зерттеуге арналған зерделеу нәтижесінде, өнерде цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы жағдайында болашақ бейнелеу өнері оқытушыларының осы дағдыны дамытуы және олардың табысты жұмысының негізгі факторы болу үшін қосымша зерттеулер қажеттілігі екендігі айқындалды.

Авторлардың қосқан үлесі

Г.Ш. Тоғабаева – жұмыс нәтижелерін жинау, талдау және түсіндіру; мәтінді жазу және оның мазмұнын сыни тұрғыдан қайта қарау; мақаланың барлық бөлігіне қатысты мәселелерді дұрыс қарастыру.

А.Қ. Қозыбай – зерттеу нәтижелерін талдау және алынған деректер негізінде ғылыми тұжырымдарды қалыптастыру.

Г.Ш. Шайзаданова – жүргізілген зертеу жұмысының нәтижелерін рәсімдеу.

Әдебиеттер тізімі

Бурнашев, Р.Ф. и Тоирова, Д.Т. (2024). Развитие цифровой грамотности как основы информационной безопасности личности в современном обществе. *Universum: общественные науки*, (12), с. 115.

Берман, Н.Д. (2017). Формирование информационной компетентности студентов. *Russian Journal of Education and Psychology*, 8(2-2), с. 28-34.

Вуденд, Дж. и Артур, Н. (2024). «Применение интерпретационного феноменологического анализа к переходу в другую профессию: работа со сложностями и проти-вопоказаниями», *Международный журнал качественных методов*, (3), с. 23. <https://doi.org/10.1177/16094069241286851>.

Джафаров, С. (2023). Синергетические и инновационные подходы к образованию. *Revista de Investigaciones Universidad Del Quindío*, 35 (1), 415–430. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol35n1.1191>

Заир-Бек, С.И. и Муштавинская, И.В. (2011) Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. 2-е изд., дораб. Москва.: Просвещение.

Исхаков, А.О. и Ишалин, А. Э. (2023). «Методы формирования критического мышления у студентов в условиях высшего образования: сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта». Управление образованием: теория и практика, 13(11-1), стр.36-44. Қол жетімді: <https://www.emreview.ru/index.php/emr/article/view/1136> (Қол жеткізілген күні: 1 декабрь 2024).

Картукова, А. А. (2019). Цифровая образовательная среда как фактор профессионального развития педагога. ББК 74.204 Ц75. Печатается по решению администрации ООО «Международные Образовательные Проекты» Составитель Е.В. Литвинова., стр.8.

Лау, Дж. Ю. Ф. (2024). Возвращаясь к истокам критического мышления. Философия и теория образования, 56 (7), 724–733. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2320199>

Лунь, Юй. (Беседы и суждения). nd. Қол жетімді: <https://librebook.me/analects/vol1/2>. (Қол жеткізілген күні: 25 ақпан 2025 ж.)

Нұрғожа, Б., и Майлыбаева, Г.(2024). Білім беру үдерісіндегі сыни ойлаудың маңыздылығы. Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Педагогика. Психология. Социология сериясы, 147(2),с. 392–405. Қолжетімді : <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/292>. (Қол жеткізілген күні: 26 ақпан 2025 ж.)

Петрова, Н.И. (2018) «Теория идей» Платона как этап развития его мировоззрения. Проблемы науки, (11),с. (35). Қол жетімді: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-idey-platona-kak-etap-razvitiya-ego-mirovozzreniya> (Қол жеткізілген күні: 8 январь 2025).

Смирнова, И.В. (2015) «Понятие критического мышления в современной педагогической науке». Современные проблемы науки и образования, (5), с. 598-598.

Тоқаев, Қ. (2019) «Білім беру жүйесі жаңа реалияларға тез бейімделуді қажет етеді». БАҚ.КЗ. 16 тамыз. Қол жетімді: https://baq.kz/bilim-beru-zhuyesi_120668/?utm_source=chatgpt.com (Қол жеткізілген күні: 6 марта 2025).

Чункурова, З., Латаева, А., & Катанова, Е. (2024). Орыс тілі сабақтарында сыни ойлау әдістерін қолдану. Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Педагогика. Психология. Социология сериясы,148(3),151–169.Қолжетімді: <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/845>. (Қол жеткізілген күні: 18 ақпан 2025 ж)

Шихваргер, Ю. Г. (2013). Применение компьютерных технологий в образовательном процессе. Сибирский педагогический журнал, (4), 132-136.

Barbara. K. (1989) Untitled (Your Body is a Battlefield) Қол жетімді: <https://www.thebroad.org/art/barbara-kruger/untitled-your-body-battleground> (Қол жеткізілген күн: 25 наурыз 2025 ж.)

Creely, E. (2018). “Understanding things from within”: A Husserlian phenomenological approach to doing educational research and inquiring about learning. International Journal of Research & Method in Education, 41(1), 104–122.<https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1182482>

Jean Michel, Basquiat (1982) Santo 2. Қол жетімді: <https://www.thebroad.org/art/jean-michel-basquiat/santo-2> (Қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 15 ақпан.)

Josef Albers. (Homage to the Square: Apparition) nd. Қол жетімді: <https://www.guggenheim.org/artwork/173> (Қол жеткізілген күні: 25 ақпан 2025 ж)

Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2022). Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003025412>

Г.Ш. Тоғабаева*¹, А.К. Козыбай², Г.С. Шайзаданова³

^{1,2}Казахский национальный университет имени Абая, Алматы, Казахстан

³Алматинский технологический университет, г. Алматы, Казахстан

Влияние цифровых технологий на развитие критического мышления студентов в художественном образовании

Аннотация. В статье представлен анализ научных трудов, посвящённых теорий и методики развития навыков критического мышления у студентов в сфере художественного образования. Кроме того, были изучены теоретические концепции, объясняющие значение критического мышления, а также рассмотрена роль цифровых инструментов в образовательном процессе и их влияние на повышение креативности учащихся.

Цель статьи – обеспечить развитие критического мышления и творческих способностей учащихся с использованием цифровых технологий, а также их продвижение в сферу современного искусства. В этой связи был проведен углубленный анализ концепции критического мышления, а также теоретический анализ научных работ в областях искусства и художественного образования. Проведен сравнительный анализ исследований и отечественных ученых, а также важное значение ключевых понятий в различных областях науки, таких как психология, педагогика, философия и социология. Исследована эффективность критического мышления как основы для будущих учителей изобразительного искусства высокого качества образования для использования цифровых технологий. Также были рассмотрены творческие работы современных педагогов-художников, связанные с цифровыми технологиями, кроме того, детально проанализированы статьи в научных источниках. Рассмотрены пути внедрения цифровых технологий в художественное образование, а также их роль в современных традиционных методах обучения. Показано, что использование интерактивных технологий позволяет студентам развивать творческую свободу и совершенствовать свои навыки. Использование цифровых технологий как эффективный способ развития критического мышления студентов-художников. Также выявлена их инновационность в повышении творческих способностей студентов и подготовке их к рынку современного искусства.

Ключевые слова: изобразительное искусство, критическое мышление, цифровые технологии, цифровое искусство, интуитивное мышление, цифровая компетентность, системный подход

G.Sh. Togabayeva*¹, A.K. Kozybay², G.S. Shaizadanova³

^{1,2}Kazakh National Pedagogical University named after Abai

³Almaty Technological University, Almaty

The impact of digital technologies on the development of critical thinking in art education students

Abstract. The article presents an analysis of scientific studies devoted to the theories and methods of developing critical thinking skills in students within the field of art education. In addition, theoretical concepts explaining the importance of critical thinking were explored, along with the role of digital tools in the educational process and their impact on enhancing students' creativity. The purpose of

the article is to foster the development of students' critical thinking and creativity through the use of digital technologies, as well as to promote their integration into the field of contemporary art. In this regard, an in-depth analysis of the concept of critical thinking was conducted, along with a theoretical review of scientific studies in the fields of art and art education. A comparative analysis of research by international and domestic scientists was conducted, along with an examination of the importance of key concepts in various fields of science, such as psychology, pedagogy, philosophy, and sociology. The effectiveness of critical thinking as a foundation for future fine arts teachers in enhancing the quality of education through the use of digital technologies was investigated. The creative works of modern art teachers related to digital technologies were considered, along with a detailed analysis of articles in scientific sources. The article examines the integration of digital technologies into art education, as well as their role in modernizing traditional teaching methods. The use of interactive technologies has been shown to foster students' creative freedom and enhance their skills. The use of digital technologies as an effective tool for developing critical thinking in art students has been explored. Their innovative role in enhancing students' creative abilities and preparing them for the contemporary art market has also been revealed.

Keywords: fine arts, critical thinking, digital technologies, digital art, intuitive thinking, digital competence, systems approach.

References

- Burnaşev, R.F. i Toirova, D.T. (2024). [Development of digital literacy as the basis for information security of an individual in a modern society]. *Universum: obščestvennye nauki* 12, pp. 115. (In Russian).
- Berman, N.D. (2017). [Formation of students' information competence]. *Russian Journal of Education and Psychology* 8 (2-2), pp. 28–34.
- Vudend Dj. i Artur N.(2024). [Applying Interpretive Phenomenological Analysis to Career Transition: Dealing with Complexities and Challenges]. *Mejdunarodnii jurnal kachestvennih metodov*, (3), pp. 23. <https://doi.org/10.1177/16094069241286851>.
- Djafarov, S. 2023 [Synergetic and innovative approaches to education]. *Revista de Investigaciones Universidad Del Quindío* 35 (1), 415–430 <https://doi.org/10.33975/riuq.vol35n1.1191>
- Zair-Bek, S.İ. i Muştavinskaya, İ.V. (2011), [Development of critical thinking in the classroom: A manual for teachers of general education institutions]. 2-e izd., dorab. Moskva: Prosveshchenie (in Russian).
- İshakov, A.O. i İşalin, A.E. (2023). [Methods for Developing Critical Thinking in Higher Education Students: A Comparative Analysis of Foreign and Domestic Experience]. *Upravlenie obrazovaniem_ teoriya i praktika_*, 13 (11-1) , pp (36-44). Available at:<https://www.emreview.ru/index.php/emr/article/view/1136> (Accessed on December 1, 2024). (in Russian).
- Kartukova, A. A. (2019). [Digital educational environment as a factor in the professional development of a teacher]. BБК 74.204 C75. *Pechataetsya po resheniyu administracii OOO «Mejdunarodnie Obrazovatelnie Proekti» Sostavitel EV Litvinova.s.8.*(in Russian).
- Lau_ Dj. Yu. F. 2024, [Returning to the origins of critical thinking]. *Filosofiya iteoriya obrazovaniya* 56 (7),724–733 <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2320199>
- Lun, Yui. [Conversations and judgments].(n.d). Available at: <https://librebook.me/analects/vol1/2> (Accessed on February 25, 2025). (in Russian).

Nurgoja, B. i Mailybaeva, G. (2024). [The importance of critical thinking in the educational process]. Khabarshysy L.N. Gumilyov atyndagy Eurasia ulttyq universiteti. Psikhologiya. Sotsiologiya, 147 (2), pp. 392–405. Available at: <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/292> (Accessed: 26, 2025 February). (in Russian).

Petrova, N. I. (2018). ["Plato's theory of ideas" as a stage in the development of his worldview]. Problemy nauki, (11), pp (35). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-idey-platona-kak-etap-razvitiya-ego-mirovozzreniya> (Accessed : 8 January 2025). (in Russian).

Smirnova, I. V. (2015). [The concept of critical thinking in modern pedagogical science]. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya, (5), pp. 598-598. (in Russian).

Toqae, Q. (2019). [The education system requires rapid adaptation to new realities]. BAQ.KZ.16. tamiz. Available at: https://baq.kz/bilim-beru-zhuyesi_120668/?utm_source=chatgpt.com (Accessed: 6 March 2025). (in Russian).

Khalpern, D. (2000). [Psychology of Critical Thinking]. (N. Mal'gina i dr., Per.; 4-e mezhdunar. izd.). Sankt-Peterburg: Piter. (Seriya "Mastera psikhologii" vipusk. 10) 496 s. (in Russian).

Chunkurova, Z., Lataeva, A. et Katanova, E. (2024). [Inclusion of critical thinking methods in Russian language lessons]. Khabarshysy L.N. Gumilyov atyndagy Eurasia ulttyq universiteti. Pedagogika Psikhologiya. Sotsiologiya. Seriya sotsiologiya, 148 (3), pp. 151–169. Available at: <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/845> (Accessed: 18 February 2025). (in Russian).

Shihvarger.Yu.G.2013. [Application of computer technologies in the educational process]. Sibirskii pedagogicheskii jurnal (4), 132-136. (in Russian).

Barbara. K. (1989) Untitled (Your Body is a Battlefield) Available at: <https://www.thebroad.org/art/barbara-kruger/untitled-your-body-battleground> (Accessed: 25 March, 2025.)

Creely, E. (2018). 'Understanding things from within': A Husserlian phenomenological approach to doing educational research and inquiring about learning. International Journal of Research & Method in Education, 41(1), pp. 104–122. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1182482>

Jean Michel, Basquiat. (1982) Santo 2. Available at: <https://www.thebroad.org/art/jean-michel-basquiat/santo-2> (Accessed: 15 February 2025).

Josef Albers. (Homage to the Square: Apparition) nd. Available at: <https://www.guggenheim.org/artwork/173> (Accessed : 25 February 2025).

Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2022). Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003025412>

Авторлар туралы мәліметтер:

Тоғабаева Г.Ш. – хат-хабар авторы, PhD докторант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, Достық 13 көшесі, 050063, Алматы, Қазақстан

Қозыбай А.Қ. – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің профессоры, Достық 13 көшесі, 050063, Алматы, Қазақстан

Шайзаданова Г.С. – Алматы Технологиялық Университетінің PhD, «Дизайн» кафедрасының ассистент-профессоры, Төле би көшесі 100, 050012, Алматы, Қазақстан

Сведения об авторах:

Тогабаева Г.Ш. – автор для корреспонденции, докторант PhD, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, улица, Достык, 13, 050063, г. Алматы, Казахстан

Козыбай А.К. – Профессор Казахского национального педагогического университета имени Абая, улица, Достык, 13, 050063, Алматы, Казахстан

Шайзаданова Г.С. – PhD, ассистент-профессор кафедры «Дизайн», Алматинский технологический университет, г. Алматы, ул. Толе би 100, 050012, г. Алматы, Казахстан

Information about authors

Togabayeva G.Sh. – corresponding author, PhD student,, Kazakh National Pedagogical University named after Abai. Street 13 Dostyk, 050063, Almaty, Kazakhstan

Kozybay A.K. – Professor at Abai Kazakh National Pedagogical University. Dostyk Street, 13, 050063, Almaty, Kazakhstan

Shaizadanova G.S. – PhD, Assistant Professor, Department of Design, Almaty Technological University, Tole bi Street, 100, 050012, Almaty, Kazakhstan



FTAMP 14.35.07

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-256-273>

Ғылыми мақала

Қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастырудың құрылымдық-мазмұндық моделі

А.М. Шакиева¹, А.Н. Жорабекова*², Р.С. Желдибаева³, Ф.Т. Ереханова⁴,
Т.М. Есимғалиева⁵

^{1,2}М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан зерттеу университеті, Шымкент, Қазақстан

³І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Жетісу, Қазақстан

⁴Орталық Азия Инновациялық университеті, Шымкент, Қазақстан

⁵Спорт және туризм Қазақ Академиясы, Алматы, Қазақстан

(E-mail: ¹shakiyeva.aida@mail.ru, ²ainur.zhorabekova@auuezov.edu.kz, ³raigulz@iilinois.edu, ⁴phatima77@mail.ru, ⁵tlekshi_86@mail.ru)

Андатпа. Кәсіптік білім беру сапасын арттыру тек Қазақстанның ғана емес, бүкіл әлемдік қауымдастықтың өзекті мәселесі болып табылады. Бұл мәселені шешу білім беру мазмұнын, ең алдымен кәсіптік педагогикалық білім беру жүйесін жаңартумен байланысты, ол қоғамды білімді, жоғары білікті, жаңа формациядағы құзіретті, жаңа формацияның талаптарын практикалық қызметте жүзеге асыруға қабілетті мұғалімдермен қамтамасыз етуге тиіс. диалог пен ынтымақтастыққа дайын, көптілді ортада өз бетінше жауапты шешімдер қабылдауға қабілетті тұлға үшін жылдам өзгеретін әлем. Қоғамның өз функцияларын адекватты түрде орындай алатын, жоғары сезімталдығымен, әлеуметтік-кәсіби ұтқырлығымен, білімді тез жаңартуға дайындығымен, қызметтің жаңа салаларын игерген, дамыған коммуникативті дағдыларымен ерекшеленетін белсенді мамандарға қажеттілігі жоғары. Осыған орай, бұл мақаланың мақсаты - қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастырудың құрылымдық-мазмұндық моделін әзірлеу. Әзірленген модель келесі блоктардан тұрады: мақсатты, тұжырымдамалық, мазмұнды-процессуалдық және нәтижелі-бағалау. Мақсатты блогы стандарттар, әлеуметтік тапсырыс жіне мақсаттан тұрады, тұжырымдамалық блогы әдіснамалық тұғырлар мен әдіснамалық қағидаттарды құрайды, мазмұнды-процессуалдық блогы – әдістемелік кешені, стратегиялары, оқыту формалары мен құралдарынан тұрады. Сонымен қатар, мазмұнды-процессуалдық блогында қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастырудың деңгейін анықтау мақсатына үш бағалау критерийі анықталды: мотивациялық, танымдық және іс-әрекеттік. Нәтижелі-бағалау блогында өзара тығыз байланыстағы аталған компоненттерден түзілген критерийдің әрқайсысы өлшемдері мен көрсеткіштерінің жиынтығын құрайды және деңгейлеріне («төмен», «орташа», «жеткілікті» және «жоғары») сәйкес

жүзеге асырылады. Әзірленген моделдің маңызды құндылығы бар, себебі ол қашықтықтан білім беру жағдайында болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттерін қалыптастыру үшін құрылымдық, теориялық негізделген және тәжірибеге бағытталған негіз ұсынады. Сонымен қатар, ол педагогтердің білімін жетілдіру саласына өз үлесін қосуда, өйткені ол педагогтердің біліктілігін арттыратын оқу орындарында оқу жоспарлары мен білім беру бағдарламаларын әзірлеуде, оларды заманауи білім беру мәселелерімен және озық халықаралық тәжірибемен сәйкестендіруде әдістемелік негіз болып табылады.

Түйін сөздер: қашықтықтан оқыту, болашақ шетел тілі мұғалімі, кәсіби құзыреттер, қалыптастыру, құрылымдық-мазмұндық моделі

Кіріспе

Қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастыру мәселесі (Shakiyeva және басқалар, 2022; Shakiyeva және басқалар, 2023) әлеуметтік өзгерістер мен білім беру реформалары жағдайында ерекше өзектілікке ие болды. Бұл контексте білімді модернизациялауда парадигманың түйінді мәселелерін инновацияларға бейімделу және уақтылы әрекет етуге қабілетті сапалы жаңа маман даярлау болып табылады. Мұндай жағдайда жоғары кәсіби білім беру сапасын арттыру және оны әлемдік білім беру стандарттарына сәйкестендіру өзекті қоғамдық қажеттілік болып табылады. Демек, елімізде жүргізіліп жатқан білім беруді реформалау үдерістері білім алушылардың кәсіби құзыреттерін дамытуға және тиімді жүзеге асыруға қарқынды түрде бағытталған.

Осы орайда, «Педагог» кәсіптік стандартында педагогтің кәсіби құзыреттерінің шеңбері көрсетілген. Бұл құзыреттер болашақ педагогтың кәсіби дамуына, оның ішінде «оқыту мен тәрбиелеу мүмкіндіктерін кеңейту үшін оқу процесінде ақпараттық технологияларды қолдану» («Педагог» кәсіптік стандарты, 2025) секілді міндеттер көрсетілген. Бұл міндеттер болашақ мұғалімдерді қашықтықтан оқыту жағдайында оқу процесін іске асыруға мүмкіндік береді.

Бұған сәйкес, ҚР «Білім туралы» Заңының 1-бабы 38 тармағында: «қашықтықтан оқыту – педагог пен білім алушылардың қашықтықтан, оның ішінде ақпараттық-коммуникациялық технологиялар мен телекоммуникациялық құралдарды қолдана отырып өзара іс-қимыл жасауы кезінде жүзеге асырылатын оқыту; сондай-ақ, 48-4 тармағында: онлайн-оқыту – білім алушы кеңістік және уақыт арақашықтығына қарамастан, педагог пен білім алушы арасында өзара әрекет болуға арналған ақпараттық-коммуникациялық технологиялар және Интернет арқылы жоғары және (немесе) жоғары оқу орнынан кейінгі білімді алатын кадрлар даярлаудың нақты бағыттары бойынша оқыту нысаны» («Білім туралы» Заңы, 2011) деп атап көрсетіледі. Заңдағы көрсетілген баптар болашақ шетел тілі мұғалімдерін қашықтықтан оқыту жағдайында онлайн-оқытуды іске асыру және т.б. кәсіби даярлауға мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, COVID-19 пандемиясы кезінде локдаун республиканың жоғары оқу орындарында қашықтықтан оқытуды ұйымдастырудың нақты мүмкіндіктері мен

кемшіліктерін, оның ішінде Қазақстан Республикасының мектептері мен жоғары оқу орындарында қашықтықтан оқытуға, цифрлық құралдар мен технологияларды, онлайн платформаларды, ресурстар мен қосымшаларды қолдануға дайын мұғалімдердің тапшылығын көрсетті. Көптеген оқытушылар кәсіби құзыреттіліктің болмауына байланысты сабақтарды тиісті интерактивті деңгейде өткізбеді.

Осы орайда, Білім беру ұйымдарына қашықтықтан оқытуды ұсыну жөніндегі талаптарды және қашықтықтан оқыту бойынша және жоғары және (немесе) жоғары оқу орнынан кейінгі білімнің білім беру бағдарламалары бойынша онлайн-оқыту нысанында оқу процесін ұйымдастыру қағидаларын бекіту туралы (2015) бұйрығында «қашықтықтан оқыту – педагог пен білім алушылардың қашықтағы өзара әрекеттесуі кезінде, оның ішінде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды және телекоммуникациялық құралдарды қолдана отырып жүзеге асырылатын оқыту» ретінде ұғымын нақтылайтын қашықтықтан оқыту тәртібін айқындайтын түзетулерді бекітті.

Ендеше, әлемдік тәжірибе көрсеткендей, қашықтықтан оқыту «әрбір білім алушы үшін іс жүзінде өзінің жеке білім беру траекториясын құруға, оны құрылған ақпараттық ортаға жүгіну арқылы өтуге, білім беру қызметтеріне өзінің жеке қажеттіліктерін ең ыңғайлы режимде қанағаттандыруға» мүмкіндік береді (Девтерова, 2010).

Қашықтықтан оқыту «білім беру жүйесінің құрамдас бөлігі. Дегенмен, қашықтан оқытудың мазмұны мен формасына да, оқыту тәсілдерін саралау мен дараландыруға да назар аударған жөн. Мұғалімдер де, оқушылар да, олардың ата-аналары да оқу құралы ретінде әртүрлі электронды ақпарат құралдарын қолдануға бейімделуі керек. Өз кезегінде педагогтың міндеті – оқушылардың қабілеттері мен мүмкіндіктеріне сәйкес қашықтықтан оқыту үдерісінің тиімді стратегиялары мен тәсілдерін әзірлеу» (Jurs and Kulberga, 2021).

Шетелдік зертеушілердің (Tawafak және басқалар, 2023) пікірі бойынша, университеттің онлайн оқыту процесінде мұғалімдер үшін жаңа құзыреттер мен рөлдердің пайда болуы күтпеген оқыту мәселесіне айналды.

Осыған байланысты, жоғарыда аталған жағдай қашықтықтан оқытуды ұйымдастыруға және әдістемеге дайын, әріптестерімен, оқушылармен және ата-аналармен қарым-қатынас жасай алатын, сабақтар жүргізе алатын, онлайн форматта цифрлық құралдарды, қосымшалар мен платформаларды қолдана отырып, кері байланыс бере алатын мұғалімдерді даярлауға деген сұранысты өзекті етті. Сондай-ақ, жоғары оқу орындары үшін болашақ мұғалімдердің тек офлайн режимде ғана емес, онлайн форматта оқытуды жоспарлауға, әзірлеуге және өткізуге дағдылары мен дайындығын қалыптастыру маңызды.

Осылайша, университеттердің алдында тек кәсіптік білім беру шеңберінен шығатын жаңа міндеттер тұр. Олардың мақсаты-кәсіби сауатты ғана емес, сонымен қатар сыни және шығармашылық ойлауға қабілетті, мәдениетті білетін, шет тілдерін жетік білетін, мәдениетаралық қарым-қатынасқа дайын, мәселелерді өз бетінше шеше алатын, АКТ, цифрлық құралдарды қолдануға қабілетті жоғары білікті мамандарды даярлау, және онлайн платформалар. Бұл мамандар оқу процесін офлайн және онлайн форматта ұйымдастыру үшін жабдықталуы керек.

Бұл міндеттерді шешу қашықтан оқытуды жүзеге асыруға дайын мамандарды дайындауды талап етеді. Бұл өз кезегінде алдыңғы қатарлы халықаралық білім беру

жүйелерінің озық тәжірибелері мен үздік практикаларын еліміздегі жоғары оқу орындарының педагогикалық кадрлар даярлау бағдарламаларына зерделеу және енгізу қажеттілігін туындатады.

Демек, Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептерінде қашықтықтан оқытуды енгізу, қашықтықтан оқытудың модельдері мен технологияларын тиімді іске асыруға қабілетті мұғалімдерді даярлауды табанды түрде талап етеді. Бұл саясат мектептер мен жоғары оқу орындары үшін өте маңызды.

Осы тұрғыдан алғанда, қашықтықтан білім беруді отандық практикаға кеңінен енгізуді талап етеді. Осыған орай қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастырудың моделін жасауға жөн көрдік.

Материалдар мен әдістер

Соңғы жылдары білім беру зерттеулерінде модельдеуді қолдану кеңінен тарала бастады. Педагогикалық модельдер объектінің негізгі компоненттерін және олардың арасындағы қатынастарды сипаттауға қызмет етеді, осылайша зерттелетін объектіні мақсатты түрде жетілдіруге мүмкіндік береді және оның даму процесін суреттейді.

Тиісті әдебиеттерге шолу көрсеткендей, «модель» термині (латын тілінен алынған) өлшем, талдау, прототип және стандарт сияқты мағыналарды қамтиды. Анықтамалық әдебиеттерде «модель» ұғымы «үлгі, үлгілі дана, сурет, диаграмма, оның «орынбасары» ретінде пайдаланылатын объектінің, процестің сипаттамасы» (Современный толковый словарь, n.d.) ретінде анықтайды.

Сонымен қатар, «модель» ұғымы көптеген ғалымдардың зерттеу нысанына айналған. Conole және басқалар (2005) модельді «тікелей көруге немесе тәжірибе жүзінде сезінуге келмейтін құбылыстарды ұғынуға көмектесетін абстрактілі бейне» ретінде сипаттайды. Wright (2014) өз еңбегінде «модельді бейнелеу немесе оны диаграмма түрінде визуализациялау элементтердің өзара байланысын жеткізуге мүмкіндік береді» деп атап көрсетеді. Ал Ludviga (2023) модельдерді «айнымалылар арасындағы өзара байланыстарды көрсету үшін қораптар мен көрсеткіштерден тұратын диаграмма немесе сызба түрінде ұсынылатын құрылым» ретінде сипаттайды.

М.Вартофский (1988) келесі анықтаманы ұсынады: «модель - бір жағынан идеяның іске асуы, ал екінші жағынан бұл идеяны жүзеге асырудың динамикалық аспектісі». Осылайша, модель ең алдымен өзі жүзеге асыратын концептуалды идеяларды жүзеге асыруды көздейді, сонымен бірге оларды жүзеге асыру құралы ретінде қызмет етеді.

Модельдеу әдісі зерттеу саласын, оның заңдылықтары мен принциптерін, сондай-ақ тәжірибелі деректер мен нақты фактілерді көрсететін ғылыми теорияға негізделген. Танымның ғылыми тәсілі ретінде модельдеу модельдерде бақылаулар, тәжірибелер, белгілі бір есептеулер, логикалық талдау жүргізуді көздейді, осылайша мұндай зерттеудің нәтижелері бойынша нақты объектілерде болатын құбылыстар мен процестерді бағалауға болады. Сонымен қатар, тіпті жақсы жобаланған модель де тұтас зерттеу объектісінің мәнін ашпайтынын ескеру керек, өйткені модельдеу көбінесе объектінің кейбір жақтарын ғана таңдаумен байланысты (Бисенбаева, 2013).

Ғылыми әдебиеттерде модельдер әдетте келесі категорияларға жіктеледі:

– Табиғаты бойынша түпнұсқаға өте ұқсас физикалық модельдер;

– Физикалық табиғаты прототиптен ерекшеленетін, бірақ түпнұсқаның мінез-құлқын математикалық сипаттауға мүмкіндік беретін материалдық-математикалық модельдер;
– Арнайы белгілерден, символдардан және құрылымдық схемалардан тұратын логикалық-семиотикалық модельдер (Богатырев и Устинова, n.d.).

Бұл зерттеудің мақсаттары үшін логикалық-семиотикалық модельдер ең қолайлы болып табылады, өйткені олар абстрактылы және күрделі тәрбиелік құбылыстарды тиімді бейнелейтін формальды белгілерден, символдардан және құрылымдық схемалардан тұрады.

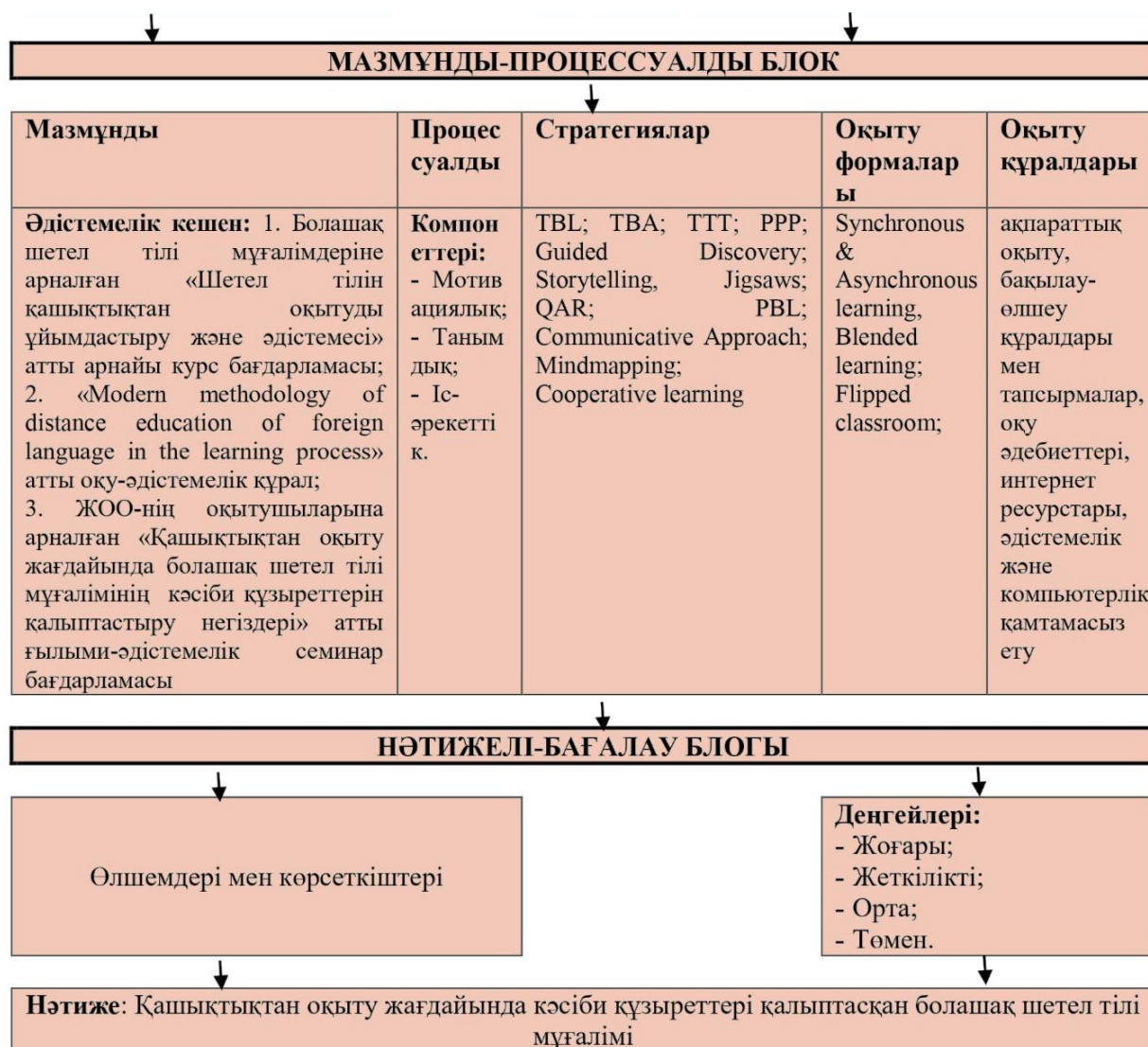
Жоғарыда айтылғандарды ескере отырып, біз қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастырудың зерттелетін процесін көрсетуге тырыстық.

Ендеше, көптеген қолданыстағы педагогикалық модельдердің ішінен біз 1-суретке сәйкес құрылымдық-мазмұндық модельді таңдадық (Шакиева, 2024). Зерттелетін процесті модельдеудің негізгі идеясы болашақ мұғалімнің кәсіби құзыреттерін қалыптастыру процесін басқару болып табылады, ол мақсатты, қашықтықтан оқыту жағдайында ұйымдастыруға бағытталған болады. Зерттелетін процестің мақсатқа бағытталғандығы кешенді үлгіні жасау арқылы қамтамасыз етіледі. Бұл модель болашақ мұғалімнің кәсіби-педагогикалық іс-әрекеті мен тұлғалық-кәсіби қасиеттерін ғана емес, сонымен қатар қашықтан оқытудың әдістерін, құралдарын және тәсілдерін сипаттайды.

Мектептерде қашықтықтан оқытудың мақсаттары мен міндеттерін табысты жүзеге асыратын мұғалімдердің кәсіби қызметін талдау негізінде университет деңгейінде болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттерін қалыптастыру үдерісінде қашықтықтан оқытуды жүзеге асыруға қажетті құрылымдық құрамдас бөліктерді, мазмұнды, принциптерді, факторларды, құралдарды анықтадық.

Нәтижелер мен талқылау





Сурет 1. Қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастырудың құрылымдық-мазмұндық моделі (Шакиева, 2024)

Құрылымдық-мазмұндық модель келесі блоктардан тұрады: мақсатты, тұжырымдамалық, мазмұнды-процессуалдық және нәтижелі-бағалау (Шакиева, 2024, 70 б.).

Модельдің **мақсатты блогы** болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастыру процесінің мақсатын, сондай-ақ оларға қоғамның қажеттілігін көрсетеді. Біз жобалап отырған модель мектептің оқу-тәрбие процесінде қашықтықтан оқытуды іске асыру бойынша болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастыру мақсатына бағытталған.

Тұжырымдамалық блок болашақ шетел тілі мұғалімінің қашықтықтан оқытуды іске асыру бойынша кәсіби құзыреттерін қалыптастыру процесін ұйымдастырудың әдіснамалық тұғырлары мен қағидаттарына негізделген.

Қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастыруда келесі тұғырлар басшылыққа алынды. Олар: құзырет тұғыры, іс-әрекеттік тұғыр, жүйелік тұғыр, ақпараттық тұғыр.

Құзырет тұғыр. Білім бер жүйесінде құзырет тұғырдың алатын орны ерекше. Себебі, білім берудің күтілетін нәтижелері білім алушының моделінде көрініс табады. Яғни, ақпаратты талдай алатын, мәдени-құндылығы қалыптасқан, танымдық белсенділігі дамыған, әлеуметтік қатынаста өзін-өзі еркін ұстауы және т.б. әрекеттер арқылы ерекшеленеді. Білім алушының бойында құзыреттілік тұғырды болашақ мұғалімдер іске асыру қажет, өйткені құзырет тұғыр арқылы кәсіби біліктілікті игере отырып, білімнің мазмұнын меңгереді. Сондай-ақ, кәсіби дағдыларды қалыптастырумен қамтамасыз етіледі.

Жүйелілік тұғыр. Кәсіби құзыреттің жеке элементтерді іске асыру арқылы жүзеге асады. Яғни, жеке элементтердің байланысын қиылыстыру. Демек, кәсіби құзыретті қалыптастырудың құрамдас бөліктерін жеке дара ретінде қарастырмай, өзара байланысқан қатынас процесс ретінде қарастырылады. Демек, кәсіби қасиеттер мен сапаларды жүйелі түрде байланыстыруды қамтиды. Оның нәтижесінде, құрылымдық модель, заңдылықтары, компоненттері, ұстанымдары және т.б. іске асады.

Іс-әрекеттік тұғыр. Бұл тұғыр зерттеу мәселесімен тығыз байланыста қарастырылады. Өйткені, білім алушының танымын арттыруда, кәсіби дамуында негізгі шешуші рөлі мен құралы қызметін атқарады. Яғни, кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудағы білім мен дағдыны қамтып, оны іске асыруды қамтамасыз ететін практикалық әрекеттерді қамтиды. Демек, білім мен тәрбиені жоспарлау, білім беру процесін негіздеу, бірлескен қызметті іске асыру барысында кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру процесі жүзеге асады.

Ақпараттық тұғыр. Бұл тұғыр оқытушы мен білім алушының арасындағы ақпарат алмасу процесімен тығыз байланысты. Қашықтықтан оқыту әдістемесіне оқытуды жүзеге асыру ақпараттық процесті іске асырумен байланысты. Бұл тұғыр біздің зертеу жұмысымыздың негізгі қызметтерін атақарады.

Сонымен қатар, болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастыру мазмұнын құру негізінде ЖОО-ның дидактикасы мен қашықтықтан оқыту қағидаттары негізге алынды, атап айтқанда:

Кәсіби құзыреттерді қалыптастыру қағидаты. Болашақ шетел тілі мұғалімін даярлауда педагогикалық процесті ұйымдастырудың барлық түрлері мен формалары арқылы кәсіби құзыреттерді кезең-кезеңімен қалыптастыру қағидаты білім алушының кәсіби дағдылары мен құзыреттерін оны оқытудың әртүрлі кезеңдерінде дәйекті дамытуды білдіреді. Мысалы, білім алушылар негізгі тілдік құрылымдар мен дағдыларды игеруден бастайды, содан кейін коммуникативтік құзыреттерді дамытуға, одан соң шетел тілін оқыту әдістемесін терең зерттеуге көшеді. Әр кезең білім алушыны келесі кезеңге дайындайды, бұл оның кәсіби құзыреттерін біртіндеп жетілдіруге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, қағидат білім алушының әртүрлі кәсіби дағдыларын дамытуға, болашақ кәсіби қызметке қажетті тәжірибе мен дағдылардың кең ауқымын алуға көмектесетін оқытудың әртүрлі формалары мен түрлерін қамтиды.

Қашықтықтан оқытудағы коммуникативтік интерактивтілік қағидаты білім беру процесіне қатысушылар арасындағы белсенді өзара іс-қимыл мен ынтымақтастықты,

заманауи коммуникациялық технологияларды пайдалануды және білім алушылардың коммуникативтік дағдыларын дамытуға жәрдемдесуді көздейді. Бұл қағида тиімді қарым-қатынасқа, өзара түсіністікке және қашықтықтан білім беру мақсаттарына қол жеткізуге ықпал етеді.

Сабақтастығы қағидаты. Қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімін тілдік, жалпы педагогикалық, арнайы, арнайы-әдістемелік және технологиялық дайындығындағы бірлік пен сабақтастық принципі білім беру мен даярлаудың осы әртүрлі аспектілерінің өзара тығыз байланысы мен интеграциясын атап көрсетеді:

– болашақ шетел тілі мұғалімдерінің коммуникативтік құзыреттіліктерін дамытуға бағытталған лингвистикалық дайындық олардың кәсіби дайындығының басқа аспектілерімен тығыз байланысты болуы керек. Ол шетел тілін тиімді оқытудың негізі болуы керек.

– болашақ шетел тілі мұғалімінің жалпы педагогикалық дайындығы оның педагогика, оқыту психологиясы, оқыту әдістемесі, сыныпты бағалау және басқару принциптерін зерделеуді қамтитын тілдік дайындығымен тығыз байланысты болуы тиіс. Бұл білім мен дағдылар шетел тілін оқыту аясында қолданылуы керек;

– болашақ шетел тілі мұғалімінің арнайы дайындығы шетел тілін оқытудың нақты ерекшеліктерін ескеруі керек. Бұған негізгі тілдік аспектілерді, елдің мәдениетін, зерттелетін тілді, оқыту әдістерін, оқу материалдарын бейімдеуді және білім алушылардың қажеттіліктеріне сәйкес сабақ жоспарларын әзірлеу кіреді;

– болашақ шетел тілі мұғалімінің арнайы-әдістемелік дайындығы оқу процесіне түрлі әдістемелік тәсілдерді, техникалар мен құралдарды біріктіруі тиіс. Бұған шетел тілін оқытудың әртүрлі әдістерін үйрену, оқу материалдарын әзірлеу, білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалау және қашықтықтан оқытуда инновациялық әдістерді қолдану кіреді;

– болашақ шетел тілі мұғалімінің технологиялық дайындығы қашықтықтан оқытуды, виртуалды шындықты, онлайн-ресурстарды және басқа да цифрлық құралдарды қоса алғанда, білім беру процесінде заманауи ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдаланумен байланысты. Технологиялық дайындық болашақ шетел тілі мұғаліміне өзінің педагогикалық қызметінде технологияларды тиімді пайдалануға және цифрлық құзыретті дамытуға көмектеседі.

Цифрлық білім беру ортасына қосылу қағидаты. Қашықтықтан білім беру технологияларын пайдалана отырып, оқу процесін жобалау мен жүргізуге негізделген цифрлық білім беру ортасына қосылу қағидаты жергілікті орналасуына немесе физикалық шектеулеріне қарамастан барлық білім алушылар үшін білім беру процесінің қолжетімділігін, сондай-ақ қашықтықтан білім беру технологияларын пайдалана отырып, барлық білім алушылар үшін сапалы білім алуға тең мүмкіндіктерді қамтамасыз етеді. Бұл қағида қашықтықтан білім беру технологиялары арқылы білім беру процесінің икемділігі мен даралануын көздейді, яғни білім алушылар өздерінің жеке қажеттіліктері мен жағдайларына сүйене отырып, оқудың ыңғайлы уақыты мен қарқынын таңдай алады, бұл білім беруді оқудың әртүрлі стильдері мен қалауларына бейімдеуге, сондай-ақ олардың білімі мен дағдыларын кеңейту үшін қосымша материалдар немесе тапсырмалар беруге мүмкіндік береді.

Лингвистикалық және әдістемелік дайындықтың пәнаралық бірлігі қағидаты. Шетел тіліндегі кәсіби коммуникативтік құзыретті қалыптастыруға бағытталған білім беру процесі мазмұнының негізгі құрамдас бөлігі оқытудың пәнаралық сипаты болып табылады. Пәнаралық байланыс өзара іс-қимыл арқылы бакалавриаттағы базалық, вариативті, блоктың бөліктері (пәндер мен модульдер) және магистратурадағы жалпы ғылыми және кәсіптік цикл пәндері, болашақ бакалаврлар мен магистрлердің практикалық-бағдарланған, педагогикалық, ғылыми-зерттеу қызметі арасындағы байланыс жүзеге асырылады. Білім беру процесіне қатысушылар арасындағы ынтымақтастық атмосферасы мотивация, өзіндік жұмыс, табиғи қызығушылықты сақтау, қалыптасқан құзыреттердің маңыздылығын жеке түсіну үшін жағдай жасайды.

Мазмұнды-процессуалдық блок – оқу тәжірибесінен алынған және дидактикалық теорияға негізделген оқытудың мәнді әдістері, құралдары және формаларын білдіреді. Олардың ішінде келесі әдістерді бөліп көрсетуге болады: иммерсия, түсіндірмелі-иллюстративті әдіс, жаттығулар, case-study, ассограмма әдісі, пікірталас, проблемалық тапсырмалар, миға шабуыл, сонымен қатар модельдеу, рөлдік ойын және іскерлік ойындар.

Сонымен қатар, оқыту мазмұнына әдістемелік кешен кіреді. Атап айтқанда:

1. Болашақ шетел тілі мұғалімдеріне арналған «Шетел тілін қашықтықтан оқытуды ұйымдастыру және әдістемесі» атты арнайы курс бағдарламасы;

2. «Modern methodology of distance education of foreign language in the learning process» атты оқу-әдістемелік құрал;

3. ЖОО-нің оқытушыларына арналған «Қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастыру негіздері» атты ғылыми-әдістемелік семинар бағдарламасы

Нәтижелі-бағалау блок – қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімдерін кәсіби даярлаудың түпкі мақсаттарына қол жеткізуді және кәсіби құзыреттерін күтілетін жоғары деңгейіне қол жеткізуді көздейді.

Болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастыру мәселесі бойынша теориялық тұрғыда талдау жүргізіліп, «болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттері» түсінігінің құрылымы мен мазмұны нақтыланып, қашықтықтан оқыту туралы негізгі теориялық ережелерді ескере отырып, біз қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастырудың құрылымдық-компоненттік моделін әзірледік, осыған сәйкес болашақ мұғалімінің кәсіби құзыреттерінің қалыптасуы біздің ойымызда үш компоненттердің бірлігі ретінде қарастырылады: мотивациялық, танымдық және іс-әрекеттік.

Ұсынылған модельдің компоненттерін толығырақ қарастырайық (Шакиева, 2024, 74-75 б.).

Мотивациялық компонент – болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастыру құрылымында реттеуші функцияны орындайды, білім алушының қашықтықтан оқытуға саналы көзқарасын, оның мотивациясын және лингвистикалық, цифрлық және кәсіби құзыреттерді игеруге деген ұмтылысын білдіреді.

Өлшем ретінде біз «білім алушылардың қашықтықтан оқыту жағдайында кәсіби құзыретті игеруге ынтасының болуы» деп бөлдік. Бұл өлшемнің көрсеткіштері:

– мұғалімнің кәсіби қызметінде қашықтықтан оқытуды қолданудың маңыздылығын түсіну;

– шетел тілін қашықтықтан оқыту аспектісінде кәсіби құзыреттерді игеруге қызығушылық таныту және ұмтылу;

– цифрлық құзыреттерін және кәсіби-тілдік құзыретті дамытуға ұмтылу.

Келесі компонент – бұл болашақ шетел тілі мұғалімінің мектепте қашықтықтан білім беру жағдайында сәтті педагогикалық қызмет үшін қажетті және жеткілікті психологиялық-педагогикалық, арнайы, әдістемелік білім, дағдылар мен қабілеттер жүйесімен қаруландыруды көздейтін **танымдық компонент**.

Өлшем ретінде біз келесі көрсеткіштерде көрсетілген «қашықтықтан оқыту және оны шетел тілін оқытуда қолдану туралы білімнің болуын» атап өтеміз:

– қашықтықтан оқытудың мәнін, ерекшеліктерін білу;

– қашықтықтан оқытудың түрлері мен негізгі жүйелерін білу;

– шетел тілін қашықтықтан оқытуды жүзеге асыру ерекшеліктерін әдістемелік тұрғыда меңгеру үшін қажетті әдістерді, тәсілдерді және құралдарды білу.

Іс-әрекеттік компонент – қашықтықтан білім берудің мақсаттары мен міндеттерін іске асыру бойынша практикалық, педагогикалық қызметті жоспарлауға, ұйымдастыруға және жүзеге асыруға байланысты болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастыру нәтижелерін сипаттайды.

Іс-әрекеттік компоненттің қалыптастыру өлшемі ретінде біз «шетел тілін қашықтықтан оқытуды және сыныптан тыс жұмыстарды жүзеге асыруды қамтамасыз ететін құзыреттерді меңгеру» деп бөлеміз, оның көрсеткіштері:

– қашықтықтан оқыту жағдайында оқу процесін және сыныптан тыс жұмыстарды жоспарлау және ұйымдастыру қабілеті;

– қашықтықтан оқытуды іске асыруда әдістемелік және технологиялық құралдарды қолдана білу;

– шетел тілін қашықтықтан оқытудың нәтижелілігін бағалауды талдау және диагностикалау қабілеті.

Жоғарыда көрсетілген көрсеткіштердің әрбір өлшемдерінің құрамына енгізілген көрсеткіштерді талдап, сондай-ақ қызметті орындаудың төрт мүмкін деңгейінің болуы туралы ережені есепке алып, біз болашақ шетел тілі мұғалімдерінде қашықтықтан оқыту жағдайында кәсіби құзыреттердің қалыптасуының келесі деңгейлерін бөлдік: «төмен», «орташа», «жеткілікті» және «жоғары» (Шакиева, 2024, 75-77 б.). Аталған градацияның негізінде болашақ шетел тілі мұғалімінде бар көрсеткіштер неғұрлым аз болса, қашықтықтан оқыту жағдайында кәсіби құзыреттердің қалыптасу деңгейі соғұрлым төмен болады.

Төмен деңгей – қызығушылықтың немқұрайлы көрінуімен және мұғалімнің кәсіби қызметіндегі қашықтықтан оқытудың маңыздылығын нашар түсінумен; қашықтықтан оқытудың түрлері мен негізгі жүйелерін зерттеуге пассивті көзқараспен; шетел тілін қашықтықтан оқытуды жүзеге асыру мүмкіндігіне немқұрайлы қараумен сипатталады. Оқу процесін жоспарлау және ұйымдастыру, сондай-ақ қашықтықтан оқытуды іске асыруда әдістемелік және технологиялық құралдарды қолдану мүмкіндігі жоқ.

Орта деңгей – шетел тілін қашықтықтан оқытуға деген тұрақсыз қызығушылықты сипаттайды; білім алушылардың қашықтықтан оқытудың түрлері мен негізгі жүйелері туралы білімдерін толық меңгермеуі; қашықтықтан оқыту туралы жеткілікті хабардар

емес түсініктердің болуы; шетел тілін қашықтықтан оқытуды іске асырудың мәнін, ерекшеліктерін толық түсінбеуі; шетел тілін қашықтықтан оқытуды іске асырудың әдістемелік және технологиялық құралдарын қолданудың дәйектілігі; нәтижелілікті талдау, диагностикалау және бағалау қабілетінің болмауы.

Жеткілікті деңгей – білім алушылар қашықтықтан оқытудың мәні, оны шетел тілін оқытуда жүзеге асырудың ерекшеліктері туралы жақсы білімдерімен ерекшеленеді; қашықтықтан оқыту жағдайында шетел тілін үйренуге және оқытуға тұрақты қызығушылық танытады; қашықтықтан оқытудың оқу процесін жоспарлауға және ұйымдастыруға дайындығы бар; қашықтықтан оқытуды жүзеге асыруда әдістемелік және технологиялық құралдарды қолдана алады, кейде әр түрлі жағдайларда ұтымды әрекет ете алады; қашықтықтан оқытудың тиімділігін шамалы ауытқулармен талдауға, диагностикалауға және бағалауға қабілетті.

Жоғары деңгей – білім алушылардың цифрлық құзыреттерін және кәсіби-тілдік дағдыларын дамытуға деген айқын ұмтылысын, білім алушылардың қашықтықтан оқыту жағдайында кәсіби құзыреттерді игеруге деген берік сенімін көрсетеді. Бұл деңгей қашықтықтан оқытудың мәні мен ерекшеліктері, қашықтықтан оқытудың түрлері мен негізгі жүйелері туралы терең біліммен ұсынылған; білім алушы қашықтықтан оқыту жағдайында оқу-тәрбие процесін жоспарлау және ұйымдастыру және әртүрлі жағдайларда ұтымды әрекет ету қабілетін көрсетеді; қашықтықтан оқытудың тиімділігін талдауға, диагностикалауға және бағалауға қабілетті.

Осылайша, біз әзірлеген құрылымдық-мазмұндық модель Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университетінің және Х.А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің оқу процесіне енгізілді. Сауалнама, бақылау, жеке әңгімелер, тестілеуді талдау, студенттердің жазбаша жұмыстарын (шағын шығармалар, шығармашылық тапсырмалар) зерделеу негізінде қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерді қалыптастыру бойынша эксперименттік топтың келесі эксперименталды және эксперименттен кейінгі көрсеткіштері алынды (1-кесте).

Кесте 1 – Тәжірибелік топтың экспериментке дейінгі және эксперименттен кейінгі көрсеткіштері

Компонент	Әдістеме	Деңгейлері	Тәжірибелік топ (пайыздық көрсеткіш)	
			ЭД, %	ЭК, %
Мотивациялық	«Қашықтықтан оқыту жағдайында оқуға және кәсіби құзыреттерді қалыптастыруға деген мотивацияңыз қандай деңгейде? сауалнама	жоғары	1,2	6,3
		жеткілікті	5,1	22
		орташа	43,7	66,6
			50	5,1

Танымдық	«Қашықтықтан оқыту жайлы не білесіз?» атты авторлық сауалнама	1-ші сұрақ	46	94,9
		2-ші сұрақ	58	95
		3-ші сұрақ	28	95
		4-ші сұрақ	58	96
		5-ші сұрақ	28	94,9
		6-ші сұрақ	13	94,9
		7-ші сұрақ	58	96
		8-ші сұрақ	58	96
		9-ші сұрақ	58	96
		Тест сұрақтары	жоғары	-
		жеткілікті	7	22
		орташа	46	66,1
		төмен	47	5,1
Нәтижелік	Арнайы әзірленген тапсырма	жоғары	-	6,8
		жеткілікті	7	22
		орташа	45	66,1
		төмен	48	5,1
Ескертулер:				
1. ЭД – экспериментке дейінгі				
2. ЭК – эксперименттен кейінгі				

Қорытынды

Жалпы, қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастыруға бағытталған құрылымдық-мазмұндық моделі әзірленіп, жүзеге асырылды. Бұл модель ЖОО-дағы қашықтықтан оқыту ерекшеліктерін ескере отырып жасалды және ол болашақ мамандардың кәсіби даярлығының тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді.

Қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастырудың моделінің құрылымы төрт негізгі құрамдас бөліктен тұрады: мақсатты (мемлекеттік стандарттар, әлеуметтік тапсырыс, мақсат), тұжырымдамалық (әдіснамалық тұғырлар, әдіснамалық қағидаттар), мазмұнды-процессуалдық блогы (оқыту мазмұны, әдіс-тәсілдері, стратегиялары, формалары мен құралдары) және нәтижелі-бағалау блогы.

Нәтижелі-бағалау блогында қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастырудың деңгейін анықтау мақсатына үш бағалау критерийі анықталды: мотивациялық, танымдық және іс-әрекеттік. Әрбір критерийге сәйкес өлшемдер мен көрсеткіштер белгіленді. Сонымен, мотивациялық компоненттің өлшемі ретінде: білім алушылардың қашықтықтан оқыту жағдайында кәсіби құзыретті меңгеруге деген ішкі ынтасының болуы; танымдық критерийдің өлшемі келесідей: қашықтықтан оқыту және оны шетел тілін оқытуда қолдану туралы

білімнің болуын; іс-әрекеттік компоненттің қалыптастыру өлшемі ретінде: шетел тілін қашықтықтан оқытуды және сыныптан тыс жұмыстарды жүзеге асыруды қамтамасыз ететін қажетті құзыреттерді меңгеруі жатады. Анықталған критерийлер, өлмедер мен көрсеткіштер негізінде қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастырудың деңгейлері (жоғары, жеткілікті, орташа, төмен) сиппаталды.

Қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастыру деңгейі оның кәсіби қызметтің осы аспектісіне дайындығын сипаттайды. Әзірленген диагностикалық құралдар қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шет тілі мұғалімдерінің кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыру процесін практикалық және эксперименттік зерттеуге негіз болды, содан кейін әзірленген модельдің тиімділігін тексеруге мүмкіндік берді.

Авторлардың қосқан үлесі

Шакиева А.М. – әдістеме, түпнұсқа қарапайым нұсқасын жазу.

А.Н. Жорабекова – формалды талдау, редакциялау және сыни шолу.

Р.С. Желдибаева – формалды талдау, редакциялау және визуализация.

Ф.Т. Ереханова – зерттеудің тұжырымдамасын жасау, редакциялау және сыни шолу.

Т.М. Есимғалиева – формалды талдау, түпнұсқа қарапайым нұсқасын дайындау.

Әдебиеттер тізімі

Бисенбаева, Ж.Н. (2013) Формирование коммуникативной компетенции у будущих офицеров на основе современных педагогических технологий: дис. ... док. PhD: 13.00.08. Алматы.

Богатырев, А.И., Устинова, И.М. (n.d.) Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность). Қолжетімді: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm (қол жеткізілген күні: 28 қантар 2025 ж.).

Білім беру ұйымдарына қашықтықтан оқытуды ұсыну жөніндегі талаптарды және қашықтықтан оқыту бойынша және жоғары және (немесе) жоғары оқу орнынан кейінгі білімнің білім беру бағдарламалары бойынша онлайн-оқыту нысанында оқу процесін ұйымдастыру қағидаларын бекіту туралы (2015) Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2015 жылғы 20 наурыздағы № 137 бұйрығы. Қолжетімді: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1500010768> (қол жеткізілген күні: 17 шілде 2025 ж.).

“Білім туралы” Заңы (2011) “Білім туралы” Қазақстан Республикасының Заңына өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы. (2011 жылдың 24 қазан, №487-IV). Қолжетімді: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1100000487> (қол жеткізілген күні: 28 қантар 2025 ж.).

Вартофский, М. (1988) Модели. Репрезентация и научное понимание. М.: Прогресс.

Девтерова, З.Р. (2010) Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании, Вестник Масковского государственного технологического университета, (1), 93-96.

“Педагог” кәсіптік стандарты (2025) ҚР Оқу-ағарту министрінің 03.06.2025 № 133 бұйрығы. Қолжетімді: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200031149/compare> (қол жеткізілген күні: 17 шілде 2025 ж.).

Современный толковый словарь (n.d.) Қолжетімді: <https://reallib.org/reader>. (қол жеткізілген күні: 28 қантар 2025 ж.).

Шакиева, А.М. (2024) Қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерін қалыптастыру: дис. ... PhD.: 8D01713 –Шетел тілі: екі шетел тілі. Астана: Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті.

Conole, G., Littlejohn, A., Falconer, I., and Jeffery, A. (2005) 'Pedagogical review of learning activities and use cases: LADIE Project Report', Jisc. <https://oro.open.ac.uk/52378/3/52378.pdf>

Jurs, P., and Kulberga, I. (2021) 'Pedagogical challenges in Distance Learning during COVID-19 conditions – Experience of Latvia', World Journal on Educational Technology: Current Issues, 13(4), 947-955 10.18844/wjet.v13i4.6278

Ludviga, I. (2023, March) 'Theoretical and conceptual frameworks and models: what are they, when, and how to apply them in teaching research methodology to master and PhD students?' In 17th International Technology, Education and Development Conference; Valencia, Spain. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.0552>

Shakiyeva, A, Zhorabekova, A., Abilkhairova, Z., Yessimgaliyeva, T. and Makulbek, A. (2023) 'Methodical system for formation of professional competences of a future foreign language teacher in conditions of distance learning', Front. Educ., (8), 1186908. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1186908>

Shakiyeva, A., Zhorabekova, A., Alipbek, A., Akeshova, M., Kudabayeva, P. and Rizakhojayeva, G. (2022) 'Formation of professional competencies of a future foreign language teacher in the field of distance education', World Journal on Educational Technology: Current Issues, 14(1), 268-281 <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6724>

Tawafak, R.M., Al-Obaydi, L.H., and Pikhart, M. (2023) 'Competency categorization and roles of online teachers from the perspective of university students', Front. Psychol, (14), 1009000 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1009000>

Wright, M. (2014) "Getting published in entrepreneurial journals," in How to get published in the best entrepreneurship journals, ed. A. Fayolle and M. Wright (Massachusetts: Edvard Elgar Publishing), 16-26.

А.М. Шакиева¹, А.Н. Жорабекова^{2*}, Р.С. Желдибаева³, Ф.Т. Ереханова⁴, Т.М. Есимғалиева⁵

^{1,2}Южно-Казахстанский исследовательский университет им. М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан

³Жетысуский университет имени И. Жансугурова, Жетысу, Казахстан

⁴Центрально-Азиатский инновационный университет, Шымкент, Казахстан

⁵Казахская академия спорта и туризма, Алматы, Казахстан

Структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций будущих учителей иностранного языка в условиях дистанционного обучения

Аннотация. Повышение качества профессионального образования является актуальной проблемой не только для Казахстана, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с обновлением содержания образования, в первую очередь системы профессионального педагогического образования, которая должна обеспечить общество образованными, высококвалифицированными, компетентными педагогами новой формации, способными реализовать требования новой формации в практической деятельности. Стремительно меняющийся мир для человека, готового к диалогу и сотрудничеству, способного принимать самостоятельные, ответственные решения в многоязычной среде.

Общество испытывает большую потребность в активных специалистах, которые могут достойно выполнять свои функции, отличаются высокой чувствительностью, социально-профессиональной мобильностью, готовностью к быстрому обновлению знаний, освоили новые сферы деятельности, обладают развитыми коммуникативными навыками. В связи с этим целью данной статьи является разработка структурно-содержательной модели формирования профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка в условиях дистанционного обучения. Разработанная модель состоит из следующих блоков: целевого, концептуального, содержательно-процессуального и результативно-оценочного. Целевой блок состоит из стандартов, социального заказа, целей, концептуальный блок состоит из методологических подходов, методологических принципов, содержательно-процессуальный блок состоит из методического комплекса, стратегий, форм и средств обучения. Кроме того, содержательно-процессуальный блок содержит компоненты: мотивационный, когнитивный и деятельностный. Результативно-оценочный блок представляет собой совокупность критериев и показателей, сформированных из тесно связанных между собой перечисленных компонентов и разделенных на уровни («низкий», «средний», «достаточный» и «высокий»). Разработанная модель имеет значительную ценность, поскольку она предлагает структурированную, теоретически обоснованную и ориентированную на практику основу для формирования профессиональных компетенций будущих учителей в условиях дистанционного образования. Кроме этого, она вносит вклад в сферу педагогического образования, так как служит методологической основой для разработки учебных программ и образовательных программ в педагогических учебных заведениях, согласовывая их с современными образовательными проблемами и передовой международной практикой.

Ключевые слова: дистанционное обучение, будущий учитель иностранного языка, профессиональные компетенции, формирование, структурно-содержательная модель.

A.M. Shakiyeva¹, A.N. Zhorabekova^{2*}, R.S. Zheldibayeva³, F.T. Yerekhanova⁴, T.M. Yessimgaliyeva⁵

^{1,2}M.Auezov South Kazakhstan Research University, Shymkent, Kazakhstan

³Zhetysu University, Zhetysu, Kazakhstan

⁴Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan

⁵Kazakh Academy of Sport and Tourism, Almaty, Kazakhstan

Structural-content model of formation of future foreign language teachers' professional competences in the context of distance learning

Abstract. Enhancing the quality of vocational education is a critical issue not only for Kazakhstan but also for the global community. Addressing this challenge requires updating the content of education, particularly the system of professional pedagogical education. This system must prepare knowledgeable, highly skilled, and competent teachers of a new generation who are capable of meeting societal demands through their practical activities. These teachers should be equipped to engage in dialogue and collaboration, make independent and responsible decisions in multilingual environments, and adapt to the rapidly changing world. Society increasingly requires active professionals who can perform their functions effectively, demonstrate high sensitivity, exhibit socio-professional mobility, quickly update their knowledge, master new fields of activity, and possess advanced communication skills. In this

context, the goal of this article is to develop a structural-content model for forming the professional competencies of future foreign language teachers in the context of distance learning. The proposed model consists of the following components: target, conceptual, content-processual, and outcome-evaluative. The target block consists of standards, social order, goals, the conceptual block comprises methodological approaches and methodological principles, the content-processual block consists of a methodological complex, strategies, forms and tools of teaching. In addition, this content-process block contains the following components: motivational, cognitive, and activity-based. The outcome-evaluative block presents a set of criteria and indicators formed from the closely related listed components, which are implemented across four proficiency levels: "low," "medium," "sufficient," and "high." The developed model has significant value, as it offers a structured, theoretically sound, and practice-oriented basis for the formation of professional competencies of future teachers in the context of distance education. In addition, it contributes to the field of pedagogical education, as it serves as a methodological basis for the development of curricula and educational programs in pedagogical educational institutions, aligning them with modern educational problems and advanced international practice.

Keywords: distance learning, future foreign language teachers, professional competences, formation, structural-content model

References

Bisenbayeva, Zh.N. (2013) 'Formirovaniye kommunikativnoy kompetentsii u budushchikh ofitserov na osnove sovremennykh pedagogicheskikh tekhnologiy: dis. ... dok. PhD: 13.00.08' [Formation of communicative competence in future officers based on modern pedagogical technologies: diss. ... PhD: 13.00.08]. Almaty.

Bogatyrev, A.I., Ustinova, I.M. (n.d.) 'Teoreticheskiye osnovy pedagogicheskogo modelirovaniya (sushchnost' i effektivnost')' [Theoretical foundations of pedagogical modeling (essence and effectiveness)]. Available at: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm (Accessed: 28 January 2025).

Bilim beru ujymdaryna kashykyktan okytudy usynu zhonindegi talaptardy zhane kashykyktan okytu bojnynsha zhane zhogary zhane (nemese) zhogary oku ornynan kejingi bilimnin bilim beru bagdarlamalary bojnynsha onlajn-okytu nysanynda oku procesin ujymdastyru kagidalaryn bekitu turaly [On approval of the requirements for providing distance learning to educational organizations and the rules for organizing the educational process in the form of online learning for distance learning and educational programs of higher and (or) postgraduate education] (2015) 'Kazakstan Respublikasy Bilim zhane gylym ministrinin 2015 zhylygy 20 nauryzdagy № 137 bujrygy' [The Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated March 20, 2015 No. 137]. Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1500010768> (Accessed 17 July 2025).

Bilim turaly Zany [Law "On Education"] (2011) "Bilim turaly" Kazakstan Respublikasynyn Zanyyna ozgerister men tolyktyrular engizu turaly. (2011 zhyldyn 24 kasan, №487-IV qabyldanfan) [On Amendments and Additions to the Law of the Republic of Kazakhstan "On Education". (Adopted on October 24, 2011, No. 487-IV)]. Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1100000487> (Accessed: 28 January 2025).

Conole, G., Littlejohn, A., Falconer, I., and Jeffery, A. (2005) 'Pedagogical review of learning activities and use cases: LADIE Project Report,' Jisc. Available at: <https://oro.open.ac.uk/52378/3/52378.pdf> (Accessed: 28 January 2025).

Devterova, Z.R. (2010) 'Informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii v distantsionnom obrazovanii' [Information and communication technologies in distance education], Bulletin of the Moscow State Technological University, (1), 93-96.

Jurs, P., and Kulberga, I. (2021) 'Pedagogical challenges in Distance Learning during COVID-19 conditions – Experience of Latvia', World Journal on Educational Technology: Current Issues, 13(4), 947-955 10.18844/wjet.v13i4.6278

Ludviga, I. (2023, March) 'Theoretical and conceptual frameworks and models: what are they, when, and how to apply them in teaching research methodology to master and PhD students?' In 17th International Technology, Education and Development Conference; Valencia, Spain. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.0552>

Pedagog kasiptik standarty [The professional standard "Teacher"] (2025) The KR Oku-agartu ministrinin 03.06.2025 № 133 buirgy [Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan No. 133 dated 03.06.2025]. Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200031149/compare> (Accessed: 17 July 2025).

Shakieva, A.M. (2024) 'Kashykyktan okytu zhagdajynda bolashak shetel tili mugaliminin kasibi kuzyretterin kalypastyru: dis. ... PhD.: 8D01713 –Shetel tili: eki shetel tili' [Formation of professional competencies of a future foreign language teacher in the conditions of distance learning: dis. ... PhD.: 8D01713 –Foreign language: two foreign languages]. Astana: L.N.Gumilev atyndagy Euraziya ulttyk universiteti.

Shakiyeva, A., Zhorabekova, A., Abilkhairova, Z., Yessimgaliyeva, T. and Makulbek, A. (2023) 'Methodical system for formation of professional competences of a future foreign language teacher in conditions of distance learning', Front. Educ., (8), 1186908. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1186908>

Shakiyeva, A., Zhorabekova, A., Alipbek, A., Akeshova, M., Kudabayeva, P. and Rizakhojayeva, G. (2022) 'Formation of professional competencies of a future foreign language teacher in the field of distance education', World Journal on Educational Technology: Current Issues, 14(1), 268-281 <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6724>

Sovremennyy tolkovyy slovar' [Modern explanatory dictionary] (n.d.) Available at: <https://reallib.org/reader> (Accessed: 28 January 2025).

Tawafak, R.M., Al-Obaydi, L.H., and Pikhart, M. (2023) 'Competency categorization and roles of online teachers from the perspective of university students', Front. Psychol., (14), 1009000 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1009000>

Vartofskiy, M. (1988) 'Modeli. Reprezentatsiya i nauchnoye ponimaniye' [Models. Representation and Scientific Understanding]. Moscow: Progress.

Wright, M. (2014) "Getting published in entrepreneurial journals," in How to get published in the best entrepreneurship journals, ed. A. Fayolle and M. Wright (Massachusetts: Edward Elgar Publishing), 16-26.

Авторлар туралы мәліметтер:

Шакиева А.М. – PhD, «Гуманитарлық мамандықтар бойынша шетел тілі» кафедрасының аға оқытушысы, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан зерттеу университеті, Тәуке Хан даңғ. 5, 160012, Шымкент, Қазақстан

Жорабекова А.Н. – хат-хабар авторы, PhD, қауымдастырылған профессор, «Техникалық мамандықтар бойынша шетел тілі» кафедрасының меңгерушісі, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан зерттеу университеті, Тәуке Хан даңғ. 5, 160012, Шымкент, Қазақстан

Желдибаева Р.С. – PhD, І.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің оқыту және тәрбиелеу әдістемесі кафедрасының меңгерушісі, І.Жансүгіров көш. 187а, 040000, Талдықорған, Қазақстан

Ереханова Ф.Т. – филология ғылымдарының кандидаты, «Тілдер және әдебиет» кафедрасының қауымдастырылған профессордың м.а., Орталық Азия инновациялық университеті, А.Байтұрсынов көш. 80, 160021, Шымкент, Қазақстан

Есимғалиева Т.М. – PhD, Дене мәдениеті және спорттың теориялық негіздері кафедрасының аға оқытушы, Спорт және туризм Қазақ Академиясы, Абай даңғ. 85, 050022, Алматы, Қазақстан

Сведения об авторах:

Шакиева А.М. – PhD, старший преподаватель кафедры «Иностранный язык для гуманитарных специальностей», Южно-Казахстанский исследовательский университет имени М. Ауэзова, пр. Тауке хана 5, 160012, Шымкент, Казахстан

Жорабекова А.Н. – автор для корреспонденции, PhD, ассоциированный профессор, заведующая кафедрой «Иностранный язык для технических специальностей», Южно-Казахстанский исследовательский университет имени М.Ауэзова, пр. Тауке хана 5, 160012, Шымкент, Казахстан

Желдибаева Р.С. – PhD, заведующая кафедрой «Методик обучения и воспитания», Жетысуский университет им. И.Жансугурова, ул. И.Жансугурова 187а, 040000, Талдыкорган, Казахстан

Ереханова Ф.Т. – кандидат филологических наук, и.о. ассоциированного профессора кафедры «Языки и литература», Центрально-Азиатский инновационный университет, ул. А.Байтұрсынова 80, 160021, Шымкент, Казахстан

Есимғалиева Т.М. – PhD, старший преподаватель кафедры физической культуры и теоретических основ спорта, Казахская академия спорта и туризма, пр-т. Абая 85, 050022, Алматы, Казахстан

Information about the authors:

Shakiyeva A.M. – PhD, Senior Lecturer of the Department “Foreign Language for Humanities”, M. Auezov South Kazakhstan Research University, Av. Tauke Khan 5, 160012, Shymkent, Kazakhstan

Zhorabekova A.N. – Corresponding Author, PhD, Associate Professor, Head of the Department “Foreign Language for Technical Specialties”, M. Auezov South Kazakhstan Research University, Av. Tauke Khan 5, 160012, Shymkent, Kazakhstan

Zheldibayeva R.S. – PhD, Head of the Department of Teaching and Education Methods, Zhetysu University, Str. I. Zhansugurov 187a, 040000, Taldykorgan, Kazakhstan

Erekhanova F.T. – candidate of philological sciences, acting Associate Professor of the Department of Languages and Literature, Central Asian Innovation University, Str. A. Baitursynov 80, 160021, Shymkent, Kazakhstan

Yessimgaliyeva T.M. – PhD, Senior Lecturer of the Department “Theoretical Foundations of Physical Culture and Sports”, Kazakh Academy of Sport and Tourism, Ave. Abay 85, 050022, Almaty, Kazakhstan



IRSTI 34.01.45
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-274-287>

The use of cooperative learning in the formation of emotional intelligence based on project activity and social skills

B.B. Atysheva^{*1}, M.B. Amanbayeva², A. Gul³

^{1,2}Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

³Gazi University, Ankara, Turkey

(E-mail: ¹atysheva84@list.ru, ¹mahabat_82@mail.ru, ²aligul0211@gmail.com)

Abstract. One of the essential areas in teaching biology is the development of students social-emotional skills through project activities. These activities help students connect emotional intelligence with the subject, especially in group work, where they learn to recognize and respond to emotions, demonstrate leadership, manage interpersonal dynamics, and communicate effectively.

The article outlines the goals of project activities and presents scientific findings on skill development in this process. It highlights that diagnosing students interests and tracking the growth of their abilities in project-research work is a pressing issue. Monitoring results show a positive trend in students cognitive activity, confirming the effectiveness of the research.

The experiment on forming social-emotional skills included several stages. Data were processed using mathematical and statistical methods, such as calculating the arithmetic mean, conducting repeated-measures ANOVA, and performing variance and comparative analyses of students skills before and after the project.

The study demonstrates that project activities play a key role in training future biologists. In today's competitive environment, society demands graduates who think critically, have a strong personal stance, and are capable of conducting scientific research. A specialist with these competencies gains a significant advantage in professional and academic competition.

Keywords: emotional intelligence, science, learner, project activity, social-emotional skills, learning, Soft skills, cooperative learning.

Introduction

In the era of the Fourth Industrial Revolution, the role of emotional intelligence (EI) in education has become increasingly central. Modern learners are not only expected to acquire academic knowledge but also to develop self-awareness, self-regulation, empathy, and social competence. As science and technology evolve rapidly, so too must the personal and emotional capacities of students. Whether in school or university, learners undergo significant cognitive, emotional, and social changes that shape their identity and future success.

Received: 21.04.2025; Revised: 09.08.2025; Accepted: 29.09.2025; Available online: 30.09.2025

The main challenge in fostering student motivation is guiding them toward research-oriented learning. One promising approach to meet this challenge is conceptual education, which involves the comprehensive study of phenomena through methods such as project-based learning and cooperative learning. These learner-centered pedagogies are now widely recognized in many countries as effective means of promoting critical thinking, creativity, and deeper engagement with science subjects like Biology.

The use of diverse teaching methods and strategies, particularly research-driven project activities, supports not only academic mastery but also the holistic development of learners. When teaching moves beyond information transmission toward active facilitation, it fosters stronger learning outcomes. In this process, the cooperative dynamic between teacher and learner becomes a key factor in shaping personal development and self-determination. Educators play the role of guides who facilitate knowledge discovery, and students, through active participation and reflection, internalize values essential for lifelong learning.

The integration of social-emotional learning into biology education requires a deeper understanding of what constitutes social and emotional skills. Pratama and Corebima (2016), in their study of Indonesian high school students, demonstrated that incorporating EI into biology instruction through project-based learning enhances both cognitive outcomes and emotional maturity. They also emphasized the importance of parental involvement in supporting students emotional growth.

According to Nelson D. (2012), project-based learning plays a significant role in higher education. Universities use various methods to prepare students as individuals who think critically, communicate effectively, and are capable of independent learning. Mayer, Caruso, and Salovey (2011) further argue that embedding project activities within the curriculum can improve students academic performance, social behavior, and emotional competencies.

What is the relationship between emotional intelligence and biology? In project-based biology activities, students work in groups where they learn to recognize and manage each other's emotions. They also develop leadership skills, resolve challenges positively, communicate effectively, show empathy, overcome difficulties, and reduce conflicts. What are social and emotional skills, and how are they connected to project-based learning? These are the key questions that guide our research. According to American scholars, a skill is defined as an ability, competence, behavior pattern, or form of expertise developed through experience. In 2012, researchers Colman and Pulford emphasized that the concept of «skill» encompasses a range of attributes that fall under the category of social-emotional skills (Colman & Pulford, 2012).

From a theoretical perspective, two key frameworks are relevant. The soft skills theory emphasizes success-oriented professional competencies, while the emotional intelligence theory (J. Mayer, D. Caruso, P. Salovey) explores the interaction between personal behavior and external social environments (Dorokhina, Smirnova, Davydov). These models lay the foundation for educational strategies that integrate emotional and social development with academic goals. Furthermore, Kazakhstani scholars have made significant contributions to this field. Researchers such as Z.A. Kairova, K.B. Zharikbayev, Z.Y. Namazbayeva, and M.S. Iskakova have explored the development of social-emotional learning in school environments. Drawing on international frameworks, Lechner, Anger, and Rammstedt (2019) categorized research into three areas:

1. The impact of developing social-emotional skills through project-based activities on educational outcomes;

2. The role of project activities in developing social-emotional skills as an educational factor;

3. The long-term influence of social-emotional skills developed during project work on learners' success in adult life.

Although long-term studies are fewer due to the complexity of measuring outcomes over decades, there is strong evidence that project-based learning significantly contributes to non-cognitive skill development, especially in the first two categories.

Table 1. Established theories about the concept of social-emotional skills

Name of theories	Content of theories	Scientists who studied
Theory of soft skills or soft skills	Professional skills or success skills. Self-management skills, communication skills, ability to achieve goals, self-confidence, and critical thinking skills.	E. Dall'Amico, A. Yarkova, S. Verona, E.V. Tikhonova, L.K. Salnaya
The theory of EQ or emotional intelligence	The theory of emotional intelligence – (J. Meyer, D. Caruso, P. Solovey) the behavior of learners and external environmental factors. (V.T. Dorohina, E.O. Smirnova, V.V. Davydov)	J. Meyer, D. Caruso, P. Solovei, V.T. Dorohina, E.O. Smirnova, V.V. Davydov

The formation of conceptual understanding of the subject «Biology» requires the active participation of both students and teachers in structured project activities, both in and beyond the classroom. Institutions like the National Research University «Higher School of Economics» emphasize that social-emotional learning enables learners to develop empathy, emotional regulation, social relationships, and conflict-resolution skills, i.e. what they define as enabling skills.

Another model of emotional intelligence was proposed by clinical psychologist and physiologist Reuven Bar-On (Bar-On, Parker). This model offers a broad understanding of emotional intelligence within the framework of collaborative learning based on project-based activities and social-emotional skills. In the context of such project activities, five key areas of individual competence are identified, each defined by specific components of emotional intelligence. Each area, in turn, consists of several subcomponents:

1. Intrapersonal (self-awareness): self-control, emotional self-awareness, assertiveness, self-affirmation, independence, self-esteem, and self-awareness;

2. Interpersonal (interpersonal communication skills): empathy, social responsibility, and interpersonal relations;

3. Stress management: resistance to stress and control of impulsivity;

4. Adaptability: communication with reality, flexibility, and problem solving;

5. Main mood: optimism and happiness.

In Russian science, several models of emotional intelligence based on project-based learning and social-emotional skills have been proposed. Notably, the models developed by A.I. Savenkov and D.V. Lucin are among the most recognized. A.I. Savenkov views emotional intelligence as a component of social intelligence within collaborative learning that incorporates project

activities and social-emotional development; he identifies three groups of criteria within its structure. Whereas D.V. Lucin, in his model, distinguishes between the intrapersonal and interpersonal domains of emotional intelligence. According to his framework, the intrapersonal domain involves recognizing one's own emotions and feelings, understanding their underlying causes, and developing the ability to identify and regulate them. The interpersonal domain, on the other hand, includes understanding the emotions and feelings of others, the ability to elicit «desirable» emotional responses in others, and the capacity to manage or reduce «unwanted» emotions (Federal Institute for Education Quality Assessment).

According to the official website of the Ministry of Education Quality Assessment, socio-emotional competencies are partially embedded in the standards of state education, with communicative competence viewed as a key outcome of socio-emotional development. Scholars including D.M. Ryzhov, E.S. Shamukhametova, V.V. Panteleeva, I.I. Baranetskyi, and E.I. Izotova underscore the importance of implementing socio-emotional competence for school-aged children. Many researchers are involved in developing and implementing such programs. However, as noted by Apresyan (2019), these programs face significant challenges in empirical validation due to the lack of standardized assessment tools.

In Kazakhstan, similar research is emerging. For example, Adelbayeva, Mussina, and Kazhimova (2022) used PISA-2018 data to assess the emotional well-being of students and found that social belonging plays a critical role in educational engagement. Dyussenova and Mandykayeva (2025) demonstrated the effectiveness of AI-assisted interventions in improving social intelligence among repatriate (Oralman) students. Sailinova et al. (2024) linked the development of social intelligence to cognitive skills like reflection and planning, while Tuyakova, Orynbekova, and Aiekeshova (2025) documented significant increases in students emotional intelligence after targeted training in higher education institutions.

Finally, both international and Kazakhstani studies support the claim that cooperative learning and project-based activities are highly effective frameworks for developing students emotional and social competencies. Their adaptability across cultural, disciplinary, and institutional contexts provides a strong foundation for the development of a Kazakhstani model of social-emotional learning – one that is particularly well-suited to the conceptual and collaborative nature of biology education.

All of this has a deep impact on learning, since when students lack emotional engagement, they tend to remain within the framework of traditional teaching. This offers them a comfort zone and creates the illusion of learning, but in reality, it affects them negatively. It also makes it harder to incorporate new knowledge, as they are unable to integrate or process it efficiently. As a result, the processes of deepening and assimilation are interrupted, preventing the student from making meaningful use of what they have learned. This limits their ability to make decisions, reduces their creativity, and slows their adaptability to the changes occurring in society (M.M. Erazo-Moreno, M.E. Colichon-Chiscul, J. Nina-Cuchillo and N. Cubas-Irigoin, 2023).

Methods

The criteria for evaluating the effectiveness of this experience is the degree of students self-realization through project-based activities incorporating socio-emotional skills. This is assessed using the following indicators:

Educational level of students

During the project activities, students cognitive interests were surveyed using V.S. Yurkevich's methodology. The aim of this method is to determine the level of motivation among learners engaged in project work.

– Students responses were scored based on their expressed attitude toward project activities and their preference for educational conditions: 1) Neutral answer – 3 points; 2) Expression of negative attitude – 1 point; 3) Confidently giving a positive answer – 5 points. Based on the results, students were categorized into groups with high, medium, and low motivation.

Increasing interest in studying biology

To assess learners' motivation in studying biology, we also applied N. Luskanov's methodology.

Emotional Intelligence

Emotional intelligence was assessed using Cattell's 16 Personality Factor (16PF) methodology.

Ability for project-research activities

Students capacity for engaging in project-research activities (as a result of increased enthusiasm for the subject) was determined through a combination of Guilford's creativity test and Ginsburg's motivation assessment method.

The positive dynamics of the experience were confirmed by the results of monitoring the level of cognitive activity of learners using diagnostic tools. The application of these methods provided the following data.

Results and Discussion

The creation of a Kazakhstan-specific model for engaging students in scientific research through project-based activities is the result of extensive work. To achieve this goal, we developed a three-year plan for our scientific research.

In the first stage of the dissertation study, the following key research areas were identified:

1. Investigation of the development of students skills through project-based activities;
2. Analysis of students motivation for participating in project activities using research methodologies;
3. Study of the management of students cognitive activity;
4. Comparative analysis of student engagement.

The experimental part of the dissertation was carried out in three main phases, in accordance with the research plan: the diagnostic experiment (was conducted between 1.10.2022 – 1.03.2023 and the results were published), the formative experiment (2024), the control experiment (2025), and the final experiment (2025). A total of 57 students participated in the study, including 31 students in the experimental group and 26 in the control group.

As part of the educational process, the formative experiment on the development of socio-emotional skills through project-based activities was conducted in two stages. Phase 1 took place from September 2023 to January 2024. The average age of the participants was 18 years. Psychologists from the educational institution were involved in the project and administered a socio-emotional training program to the experimental group (31 students). The second group (26 students) served as the control group. Following the training, topics related to socio-emotional learning were integrated into the independent coursework of the bachelor's program for the experimental group through project-based learning. Students responses were analyzed

using the content analysis method. Further statistical processing of the results included the use of mathematical and statistical methods, such as the calculation of the arithmetic mean ANOVA. A variance analysis was also conducted.

The following results were obtained during the control period of the empirical study of the experimental and control groups conducted after the introduction of the socio-emotional training program.

The participants were 1st-year students of the 6B01505 – Biology teacher training educational program. As part of their professional training, they studied biological objects and scientifically planned and carried out research projects within the core subject modules of «Botany» and «Zoology». According to V.S. Yurkevich's method of evaluating «Cognitive Interests», students were assigned scores based on their survey responses.

Table 2. The results of the survey of students on «Cognitive interests»

Cognitive interests	Students who participated in the survey %					
	High level		Intermediate level		Lower level	
	2023	2024	2023	2024	2023	2024
How long do students spend on intellectual work?	25	35	52	55	23	10
How do students answer when given questions aimed at knowledge and research?	15	33	25	45	60	22
Do students read a lot of secondary literature in the subject of biology?	20	45	57	50	23	5
Do students perform tasks related to project work with interest?	25	33	25	47	50	20
Do students often ask complex, logic-based questions based on their interests?	15	40	25	55	60	5
Can learners exercise self-control, emotional self-awareness, assertiveness, self-affirmation, independence, and self-esteem?	25	33	25	47	50	20
The ability to adapt to new things during project activities: communication with reality, flexibility, problem solving; prevailing mood: is there any optimism?	20	45	57	50	23	5
Are the skills that accumulate personal qualities, such as self-control, communication, ability to achieve a set goal, confidence, critical thinking, etc., visible in project work?	25	33	25	47	50	20

Analyzing the results of the implementation of project-research activities, it should be noted that the academic progress rate in the experimental group reached 100%, with 85% of students receiving grades of «B» or «A-». This indicates that the development of positive motivation leads

students to achieve educational outcomes aligned with both their personal social values and broader collective or societal values. The following results were obtained based on the diagnosis of the motivational-volitional sphere of 1st-year students using N. Luskanov's methodology. A total of 31 first-year students participated in the assessment of their interest in project-based activities according to this method. The methodology involves a test that identifies the level of interest among students across three levels.

1. Do you like research work in «Botany», «Zoology» subjects? a) doesn't like it very much; b) likes; c) doesn't like it.

2. How will you feel if the teacher gives assignments related to research work in «Botany» and «Zoology» subjects? a) I don't do it; b) in different situations; c) I will do it with joy.

3. If the teacher gives you assignments related to project work to do at home, how would you feel about doing them without coming to the university? a) I don't know; b) I do it at home; c) no, I will go to university.

4. How do you feel if you don't have lessons in «Botany» and «Zoology» subjects? a) likes; b) different situations; c) doesn't like it.

5. How do you feel about not doing homework in «Botany», «Zoology» subjects for project work? a) I will do it; b) I don't do it; c) I didn't know.

6. How would you like to keep the project running? a) I don't know; b) I am against it; c) always.

7. How do you feel about the help of other friends in the project work? a) I don't mind; b) sometimes; c) I don't ask my friends for help.

8. How would you feel if you were involved in a project against your will? a) I don't know; b) I participate; c) I will not participate.

9. Do you think that personal qualities such as self-control, ability to communicate, ability to achieve a set goal, confidence, critical thinking develop in project work? a) yes; b) no; c) I can't say.

10. Do you like doing project work through teamwork? a) likes; b) not so much; c) doesn't like it.

Interpretation and processing of results

Table 3. A special key for the processing result

Levels of interest match the key	Questions №									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
High - 2 points	Б	Б	Б	А	Б	Б	А	Б	Б	А
Medium - 1 point	А	Б	А	Б	Б	А	Б	А	А	Б
The lowest is 0 points	Б	А	Б	Б	А	Б	Б	Б	Б	Б

The levels of students motivation for project work are determined by the following score ranges:

14-20 points – a high level of engagement in project work. Students with this score demonstrate strong cognitive motivation and a desire to meet all academic requirements of the university.

7-13 points – medium level, indicating a generally positive attitude toward project work. This is considered a normative result and was observed in the majority of students. These students are characterized by cognitive motives prevailing over social ones.

1-6 points – low level, reflecting a negative attitude toward project work. This result is typical for students with low motivational, psychological, or physiological readiness.

After the practical component of the project work was completed, a follow-up assessment was conducted to evaluate students attitudes toward project-based learning, particularly in the subjects «Botany» and «Zoology», within the program 6B01505 – Biology Teacher Training. The data revealed that 77.6% of students showed sustained motivation to study biology. The remaining students demonstrated high motivation toward other subjects, which is linked to their process of professional self-determination. The clearer a student's personal attitude toward independent cognitive activity, the greater their readiness to engage in it.

When formulating survey questions, it is important to consider the challenges students face during the implementation of their projects. The projects implemented in «Botany» and «Zoology» were extracurricular in nature: part of the work was conducted in class (initial project launch and final presentations), while the majority required students to invest their own time, effort, and resources outside of class. These additional costs – time, effort, and materials – are difficult to quantify. Teachers identified student challenges while providing consultation support during project implementation, and these challenges often served as a basis for reflective analysis

Table 4. Grouping by types of activities that are formed as social-emotional skills through project activity

№	Project activities	Specific social-emotional skills to be formed
1.	Thinking activities	professional skills or success skills
		to be able to manage oneself, to be able to communicate, to be able to achieve one's goals,
		skills that accumulate personal qualities, such as goal setting and formulation of tasks, confidence, critical thinking.
		presenting ideas, hypotheses through brainstorming
		questioning (seeking a hypothesis)
		formulating a prediction
		method-based selection
		plan your activities
		self-analysis and reflection.
2.	Presentational	creating an oral report (message) about the work done
		selection of methods and forms of visual presentation of service results (product).
		preparation of items for visual presentation of service results (product).

		preparation of visual materials
		preparation of a written report on the work done
3.	Communicative	achieving goals (being able to work to achieve set goals); Building positive relationships, teamwork and effective conflict resolution
		expressing oneself working with others (the ability to build productive relationships with other people) showing understanding and compassion for others
		compromise emotion management (being able to control and understand both the expression of one's own emotions and the emotional states of other people)
		able to make responsible decisions. interaction within the group
4.	Search	able to manage emotions and values, behavior in group work to achieve their goals, find information about catalogs
		contextual search
		in hypertext, on the Internet, wording of keywords
5.	Informational	structuring information
		to separate the main thing
		receiving and transmitting information
		presentation in various forms

Conclusion

One of the important methods of organizing the educational process is the project-based learning method. This approach involves a set of educational and cognitive activities centered around students independent research on a specific problem. The integration of cooperative learning, project-based activities, and the development of social skills serves as a means for students to engage in scientific inquiry. In this process, students actively create and shape their own learning environment.

Moreover, cooperative learning through project-based activities and social skill development fosters independent and creative personal growth. The core idea of the project method is that students educational and cognitive activity is directed toward achieving a result by solving a problem of practical or theoretical significance.

Before and after completing the project, students conduct a comparative analysis of the results of their project skill assessments. This allows for:

- evaluating the dynamics of project skill development (whether positive or negative) through cooperative, socially engaged learning;
- planning for the targeted development of specific project skills, including the creation of lesson plans focused on cultivating those skills in future projects.

Cooperative learning and focused, project-based instruction help build project skills at varying levels. A questionnaire was designed to monitor the development of project skills

according to defined levels, allowing for adjustments in the set of skills being evaluated. Based on a comprehensive assessment approach, the outcomes of cooperative learning in project-based and socially integrated activities were evaluated. This framework enabled more effective organization of students project activities moving forward.

Contribution of the authors

Atysheva B.B. – Development of the research concept, definition of the aim and objectives, along with an analysis of educational goals and global competence indicators.

Amanbayeva M.B. – Primary contribution included providing guidance throughout the writing process, assisting in data interpretation, and contributing to the drafting of the Discussion section.

Gul A. – The primary contribution involved designing the research methodology and taking responsibility for writing the Methods section.

References

- Bar-On, R., Parker, J. (2000). 'The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace'. Jossey-Bass, p. 544.
- Colman, A.M. (2012). 'Problems and pseudo-problems in understanding cooperation in social dilemmas'. *Psychological Inquiry*, №23, p. 39.
- Dall'Amico, E., Yarkova, A., Verona, S., Tikhonova, E.V., & Salnaya, L.K. (2021). 'Soft skills in higher education: Concept, assessment, and implementation'. *European Journal of Contemporary Education*, №(2), pp. 351-366.
- Erazo-Moreno, M.M., Colichon-Chiscul, M.E., Nina-Cuchillo, J. & Cubas-Irigoin, N. (2023). 'Emotional competence and cooperative learning of university students in the context of online education'. *Formacion universitaria*, vol. 16, №3. – DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062023000300011>
- Lechner, C.M., Anger, S., & Rammstedt, B. (2019). 'Socio-emotional skills in education and beyond: Recent evidence and future research avenues'. In *Research handbook on the sociology of education*, Edward Elgar Publishing. – URL: https://www.researchgate.net/publication/327557835_Socio-emotional_Skills_in_Education_and_Beyond_Recent_Evidence_and_Future_Research_Avenues. – DOI: <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00034> (accessed: 15.09.2024)
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2011). 'Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales', Jossey-Bass, pp. 320-342.
- Nelson, D.B. (2012). 'Emotionally intelligent teaching'. *Teacher leadership and emotional intelligence: The role of emotional intelligence in effective teaching*, pp. 223-239. – DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6091-870-4_20 (accessed: 18.09.2024)
- Pratama, A.T., & Corebima, A.D. (2016). 'Contributions of emotional intelligence on cognitive learning result of biology of senior high school students in Medan'. *International Journal of Environmental and Science Education*, №11(15), pp. 8077-8087.
- Sailinova, G., Nurpeisova, A., & Zhunusova, D. (2024). 'Development of social intelligence of students through thinking processes'. *Pedagogical Sciences and Practice*, №10(3), pp. 67-74.
- Адельбаева, Н., Мусина, Ж., & Кажимова, К. (2022). 'Социально-эмоциональное благополучие школьников, пример Казахстана в PISA-2018'. *Вестник КазНУ. Серия "Педагогические науки"*, Т.73, №4, сс. 14-27. doi: 10.26577/JES.2022.v73.i4.02.

Апресян, Р.Г. (2019). 'Концепция социально-эмоционального обучения и задачи морального воспитания'. Вопросы психологии, Т.1, сс. 29-39.

Дюсенова, А., Мандыкаева, А. және Оздоғру, А. (2023) «Білім алушы қандастардың әлеуметтік интеллектісінің психологиялық ерекшеліктері», Қазақстан Республикасының педагогикалық психология журналы, 76(3), 177–263-66. DOI: 10.51889/2959-5967.2023.76.3.001.

НИУ «Высшая школа экономики». (2024). 'Оценка социальных и эмоциональных навыков в школе: ESP'. [Электрон. ресурс]. – Available at: <https://ioe.hse.ru/monitoring/esp> (accessed: 20.09.2024).

Туякова, У., Орынбекова, А. и Алекешова, Л. (2025) 'Жоғары оқу орындарының білім беру процесінде болашақ педагогтердің эмоционалдық және әлеуметтік интеллектін қалыптастыру', Scientific Journal of Pedagogy and Economics, 415(3), сс. 300–314. doi:10.32014/2025.2518-1467.966.

Федеральный институт оценки качества образования (2024). 'Социально-эмоциональные компетенции – результат образования в 21 веке'. [Электрон. ресурс]. Available at: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201605> (accessed: 17.09.2024).

Б.Б. Атышева^{*1}, М.Б. Аманбаева², А. Гюль³

^{1,2}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

³Гази университеті, Анкара, Түркия

Жобалық іс-әрекет пен әлеуметтік дағдыларға негізделген бірлескен оқытуды эмоционалды интеллект қалыптастыруда қолдану

Андатпа. «Биология» пәнін оқытуда білім алушылардың жобалық іс-әрекет арқылы әлеуметтік-эмоционалды дағдыларын дамыту маңызды бағыттардың бірі. Эмоционалды интеллект пен биология пәнінің байланысы жобалау іс-әрекетінде топтық жұмыс барысында білім алушылардың бір-бірінің эмоцияларын түсінуі, басқару қабілеті, кез келген жағдайды жеңілдетудің оң тәсілдері, тиімді қарым-қатынас жасауы кезінде көрініс табады. Ғылыми мақалада биолог мамандарды даярлауда жобалық іс-әрекет пен әлеуметтік дағдыларды дамыту арқылы эмоционалды интеллекттің қалыптастыру нәтижелері көрсетілген. Мақалада жобалау іс-әрекеттің теориясы мен практикасында қайшылықтармен бетпе-бет келіп, оларды шешу мәселесі қарастырылған. Бірлескен оқытуда эмоционалды интеллект қалыптастыруда тақырыбы қозғалған.

Мақалада білім алушыларға арналған жобалық іс-шаралардың мақсаты анықталып, жобалау қызметі процесінде дағдыларын дамыту бойынша ғылыми зерттеулердің нәтижелері келтірілген. Жобалық-зерттеу іс-әрекеті процесінде білім алушылардың дағдыларын дамыту мен қызығушылығын диагностикалау – бүгінгі күннің өзекті мәселесі. Зерттеу бойынша күтілетін нәтиже тәжірибенің оң динамикасы білім алушылардың танымдық белсенділігі деңгейін мониторингтеу нәтижелерімен расталады. Жобалық іс-әрекет кезінде әлеуметтік-эмоциялық дағдыларды қалыптастыру бойынша эксперимент бірнеше кезеңнен тұрды. Нәтижелерін өңдеуде математикалық-статистикалық әдістер (ANOVA) қолданылды. Дисперсиялық талдау жасалды. Жоба аяқталғанға дейін және одан кейін білім алушылар жобалық дағдыларын бағалау нәтижелерін салыстырмалы талдау жасалынды. Жобалық іс-әрекет пен әлеуметтік дағдыларға негізделген бірлескен оқыту бүгінгі таңда керекті дағдылардың даму динамикасы (оң немесе теріс) туралы қорытынды жасауға болады.

Түйін сөздер: эмоционалды интеллект, ғылым, білімгер, жобалық іс-әрекет, әлеуметтік-эмоциялық дағдылар, оқыту, Soft skills, бірлескен оқыту.

Б.Б. Атышева*¹, М.Б. Аманбаева², А. Гюль³

^{1,2}*Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан*

³*Университет Гази, Анкара, Туркия*

Использование совместного обучения в формировании эмоционального интеллекта основанного на проектной деятельности и социальных навыках

Аннотация. Важным направлением в преподавании предмета «Биологии» является развитие социально-эмоциональных навыков обучающихся через проектную деятельность. Связь между эмоциональным интеллектом и биологией проявляется в проектной деятельности в процессе командной работы, когда обучающиеся понимают эмоции друг друга, обладают управленческими способностями, позитивными способами облегчения любой ситуации, и эффективно общаются между собой. В научной статье отражены результаты формирования эмоционального интеллекта через развитие проектной деятельности и социальных навыков в подготовке будущих биологов. В статье рассматривается проблема разрешения противоречий в теории и практике проектной деятельности при проведении исследования. Также затронута тема формирования эмоционального интеллекта в совместном обучении.

В статье определена цель проектных мероприятий для обучающихся и приведены результаты научных исследований по развитию навыков в процессе проектной деятельности. Диагностика интереса и развития навыков обучающихся в процессе проектно-исследовательской деятельности является актуальной проблемой сегодняшнего дня. Ожидаемый результат по исследованию подтверждается результатами мониторинга уровня познавательной активности эксперимент по формированию социально-эмоциональных навыков при проектной деятельности состоял из нескольких этапов: при обработке результатов применялись математико-статистические методы (нахождение среднеарифметического значения и дисперсионный анализ (ANOVA)); также был проведен сравнительный анализ результатов оценки проектных навыков обучающихся до и после завершения проекта. Совместное обучение, основанное на проектной деятельности и социальных навыках, позволяет сделать вывод о динамике развития необходимых на сегодняшний день навыков.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, наука, обучающийся, проектная деятельность, социально-эмоциональные навыки, обучение, Soft skills, совместное обучение.

References

- Bar-On, R., Parker, J. (2000). 'The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace'. Jossey-Bass, p. 544.
- Colman, A.M. (2012). 'Problems and pseudo-problems in understanding cooperation in social dilemmas'. *Psychological Inquiry*, №23, p. 39.
- Dall'Amico, E., Yarkova, A., Verona, S., Tikhonova, E.V., & Salnaya, L.K. (2021). 'Soft skills in higher education: Concept, assessment, and implementation'. *European Journal of Contemporary Education*, №(2), pp. 351-366.

Erazo-Moreno, M.M., Colichon-Chiscul, M.E., Nina-Cuchillo, J. & Cubas-Irigoin, N. (2023). 'Emotional competence and cooperative learning of university students in the context of online education'. *Formacion universitaria*, vol. 16, №3. – DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062023000300011>

Lechner, C.M., Anger, S., & Rammstedt, B. (2019). 'Socio-emotional skills in education and beyond: Recent evidence and future research avenues'. In *Research handbook on the sociology of education*, Edward Elgar Publishing. – URL: https://www.researchgate.net/publication/327557835_Socio-emotional_Skills_in_Education_and_Beyond_Recent_Evidence_and_Future_Research_Avenues. – DOI: <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00034> (accessed: 15.09.2024)

Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2011). 'Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales', *Jossey-Bass*, pp. 320-342.

Nelson, D.B. (2012). 'Emotionally intelligent teaching'. *Teacher leadership and emotional intelligence: The role of emotional intelligence in effective teaching*, pp. 223-239. – DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6091-870-4_20 (accessed: 18.09.2024)

Pratama, A.T., & Corebima, A.D. (2016). 'Contributions of emotional intelligence on cognitive learning result of biology of senior high school students in Medan'. *International Journal of Environmental and Science Education*, №11(15), pp. 8077-8087.

Sailinova, G., Nurpeisova, A., & Zhunusova, D. (2024). 'Development of social intelligence of students through thinking processes'. *Pedagogical Sciences and Practice*, №10(3), pp. 67-74.

Adelbayeva, N., Mussina, Z. and Kazhimova, K. (2022). "Social and emotional well-being of schoolchildren, an example of Kazakhstan in PISA-2018", *Journal of Educational Sciences*, 73(4), pp. 14-27. doi: 10.26577/JES.2022.v73.i4.02. (in Russian)

Apresyan, R.G. (2019) 'A conception of socio-emotional instruction and objectives of moral education', *Voprosy psikhologii*, (1), pp. 29-39. (in Russian)

Dyussenova, A., Mandykayeva, A. and Özdoğru, A.A. (2023) 'Special of the development of social intelligence of students diaspora', *Journal of Pedagogical Psychology of the Republic of Kazakhstan*, 76(3), pp. 177-263. doi:10.51889/2959-5967.2023.76.3.001. (in Kazakh)

NIU "Vysshaya shkola ekonomiki". (2024). 'Otsenka sotsial'nykh i emotsional'nykh navykov v shkole: ESP'. [Assessment of social and emotional skills at school: ESP]. [Elektron. resurs]. – Available at: <https://ioe.hse.ru/monitoring/esp> (accessed: 20 September 2024). (in Russian).

Tuyakova, U.Zh., Orynbekova, A.S. and Alekeshova, L.B. (2025). 'Formation of emotional and social intelligence of future teachers in the educational process of universities', *Scientific Journal of Pedagogy and Economics*, 415(3), pp. 300-314. doi:10.32014/2025.2518-1467.966. (in Kazakh)

Федеральный институт оценки качества образования (2024). 'Социально-эмоциональные компетенции – результат образования в 21 веке'. [Электрон. ресурс]. Available at: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201605> (accessed: 17.09.2024).

Federal'nyĭ institut otsenki kachestva obrazovaniia (2024). 'Sotsial'no-emotsional'nye kompetentsii – rezul'tat obrazovaniia v 21 veke' [Social and emotional competences – the result of education in the 21st century] [Elektron. resurs]. Available at: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201605> (accessed: 17.09.2024). (in Russian).

Information about the authors:

Atysheva B.B. – corresponding author, doctoral student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Dostyk ave. 13., 050010, Almaty, Kazakhstan.

Amanbayeva M.B. – PhD, acting Associate Professor of the Department of Biology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Dostyk ave. 13., 050010, Almaty, Kazakhstan.

Gul A. – professor, Gazi University, Teknikokullar, 06500, Ankara, Turkey.

Авторлар туралы мәліметтер:

Атышева Б.Б. – хат-хабар авторы, докторант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Достық к., 13, 050010, Алматы, Қазақстан.

Аманбаева М.Б. – PhD доктор, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Достық к., 13, 050010, Алматы, Қазақстан.

Гуль А. – профессор, Гази университеті, Техникоқұллар, 06500, Анкара, Түркия.

Сведения об авторах:

Атышева Б.Б. – автор для корреспонденции, докторант, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, ул. Достык, 13, 050010, Алматы, Казахстан.

Аманбаева М.Б. – доктор PhD, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, ул. Достык, 13, 050010, Алматы, Казахстан.

Гуль А. – профессор, университет Гази, Техникоқұллар



IRSTI 14.15.15
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-288-302>

Legal competence of a social educator in the prevention of adolescent victim behavior

M.D. Murzagulova*¹, L.A. Suleimenova², M.M. Baibekova³, G.A. Kyrgyzkhan⁴,
Z.Y. Sydykova⁵

^{1,2}L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

³People's Friendship University named after Academician A.Kuatbekov, Shymkent, Kazakhstan

⁴Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

⁵Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan

(E-mail: *¹miraulan70@gmail.com, ²lazzatazim@mail.ru, ³kabdan.94@mail.ru, ⁴botaeva.93@mail.ru, ⁵zuhra0007@mail.ru)

Abstract. The article examines the basics of the professional activity of the legal competence of a social teacher in the Prevention of victim behavior of adolescents. The purpose of the study is to reveal the legal competence and professional foundations of social educators in the adaptation of adolescents to life through the study of victim behavior and its relationship to criminal activities. The article comments on the concepts of "victimhood", "victimhood", "victim behavior", "legal competence", and shows their socio-pedagogical significance. In the course of the study, he draws attention to the fact that the effectiveness of the work carried out with them in the prevention and correction of victim behavior of adolescents depends on the professional competence of a social teacher. The importance of the legal competence of social teachers in the formation of cultural values and legal literacy in adolescents on the basis of theoretically analyzed judgments of the essence and content of the Prevention of victim behavior of schoolchildren is emphasized. The theoretical and methodological basis of the study was the structure of the process of social adaptation of the victim behavior of adolescents through a diagram. Factors affecting the tendency of adolescents to victimization in their behavior-orphanhood, domestic violence, alcoholism of parents, bullying, lack of a comfortable and safe educational environment, involvement in criminal groups, and the negative function of the information environment, were considered. The article discusses the theoretical-methodological and scientific-practical foundations of the phenomenon of victim behavior of adolescents leading to victims of socially dangerous situations and the problem of its prevention. As a result of this article, the professional activity of a social teacher shows the importance of effective organization of measures to prevent the victim behavior of adolescents in an educational institution.

Keywords: adolescence, victimization behavior, victimization, social pedagogue, legal competence, victimization process, favorable environment.

Introduction

Today, the relevance of the problem of victimization among adolescents demonstrates the need to organize work to prevent this phenomenon at the intersection of social, psychological, pedagogical, and legal sciences. The concept of victimization (victimization) is generally considered a deviation from safe behavioral norms. In this regard, the relevance of our topic is developing due to a number of circumstances. For example, first of all, the social and practical importance of the issues of humanizing society is clarified by solving the tasks of forming a healthy, active, creative, and socially adapted individual, as well as the requirements for organizing devictimization work in social pedagogical victimology and increasing the legal literacy of adolescents.

One of the factors that increases the risk of victimization of a teenager in the transitional age in the educational process is their victimization behavior, which is often determined by individual psychological (risk-taking, anxiety, unstable self-esteem, radicalism, suspicion) and psychophysiological (sexual differentiation) characteristics. The adverse conditions prevailing in society are changing the normal forms of students' social adaptation processes, creating difficulties in mastering life relationships. The rapid development of digital technology is also increasing the online vulnerability of children. According to the results of a study conducted by the Ministry of Education in 2023 to determine the safety of school-age children on the Internet, 11.7% were exposed to sexual images, 2.4% received offers of sexual activity, and 1.8% were victims of online victimization (UNICEF, 2024).

The fact that adolescents become victims of socially negative situations leads to the development of victimized behavior, characterized by issues such as social shyness, low behavioral self-regulation, and a high level of conformity. These conditions contribute to emotional isolation in adolescents, increasing their vulnerability to danger and the risk of becoming victims of violence. From a gender perspective, girls are twice as likely to exhibit victim behavior and become victims of cyberbullying. In 2023, an action plan for 2024-2025 was adopted in Kazakhstan, aimed at protecting human rights within the framework of the law. Here, the legal competence of a social educator at the state level is directed toward creating a favorable environment for children, helping them to become conscious, educated, and comprehensively developed individuals. Victim behavior is a complex phenomenon that negatively affects the psychological and social development of adolescents and undermines their safety in society. In this regard, the consequences of domestic violence have a detrimental effect on the physical and mental health of adolescents, leading to emotional instability, social isolation, and a decrease in self-esteem, thus becoming a complex social issue. As a result of aggressive actions by family members, adolescents gradually move from nervous anxiety to a state of emotional indifference, feeling resentment toward their parents and, in some cases, even developing feelings of hatred. Under such circumstances, emotional disorders occur, leading to conflicts and contradictions between parents and children, and in certain cases, to severe consequences when adolescents resist or seek revenge against their parents. N.K. Asanova, analyzing the issues of violence against children, identifies systematic socio-psychological factors that generate victim behavior in child development, including parental characteristics, their socio-economic conditions, and cultural environment (Asanova, 1997).

A person's susceptibility to victimization depends on social, economic, psychological, and cultural factors. Prevention of the victimization process during adolescent socialization, as well as carrying out corrective work with victimized children, depends on the professional legal competence of a social educator. The legal qualifications of social educators allow them to effectively organize these processes, protect children from violence, and help them adapt to society. Victimization is the process and result of a person becoming a victim of adverse social conditions. Victimology, the science that studies the victimized person in society, emerged from criminology in the second half of the 20th century through the integration of sociology, psychology, pedagogy, and physiology. Mudrik characterized social victimology as a person's adaptation to the social environment, and measures to prevent and correct the process of violence and victimization (Mudrik and Petrina, 2016).

Victim behavior describes the position of an individual or group as a victim. The reasons for victim behavior in adolescents are various: family violence, social pressure, psychological problems, and the negative impact of information technologies. The tendency of adolescents toward such behavior can make them targets of abusers. Therefore, solving this problem requires social educators to possess a high level of professional legal competence, integrating psychology, physiology, and legal knowledge. In the research of Korotun, socio-pedagogical legal protection is considered a system of state social measures aimed at preventing and overcoming crises in a child's life. These include legislative acts and the creation of specialized social, educational, medical-social, and other institutions. Additionally, they involve creating favorable conditions for children's development, upbringing, creativity, leisure, and choosing life paths in educational institutions (Korotun, 2015).

In the research of pedagogy scholars M.P. Asylbekova, K.K. Shalgynbayeva, and G.K. Sholpankulova, the importance of preventing bullying and cyberbullying among children and adolescents in general education schools of Atyrau region, as well as identifying their socio-psychological characteristics, is emphasized. The process of victimization among children poses a particular threat as a socio-pedagogical phenomenon in modern society, since the consequences of bullying negatively affect the personal development of students (Asylbekova, Shalgynbayeva, and Sholpankulova, 2023).

Victim behavior among adolescents is a sociological and psychological phenomenon that hinders their adaptation to the social environment and may lead to delinquency. In the works of Professor E.O. Alaukhanov, victim behavior is classified into three groups: neutral, positive, and negative. In the case of neutral behavior, the adolescent becomes a passive object of a criminal incident, while positive behavior is characterized by the use of precautionary measures and readiness to resist criminal danger. Negative behavior, on the other hand, involves actions or inactions by the adolescent that create favorable conditions for the offender.

From this perspective, the legal competence of the social pedagogue is of particular importance in the prevention of victim situations among adolescents, including legal education, the development of safe behavior skills, and teaching students to act competently from a legal standpoint. Taking into account the types of victim behavior allows the social pedagogue to plan specific preventive measures and to protect students from dangerous situations (Alaukhanov, 2008).

A social educator is a specialist who monitors, regulates, guides and cares for the social and psychological development of adolescents. Their duties include protecting students' rights,

providing social assistance, and organizing a safe, favorable environment in the educational process. The legal competence of a social educator includes knowledge of legislation, legal norms, and the ability to protect adolescents' rights. This competence is essential for preventing victimization, as social educators can legally protect children's rights, teach them legal literacy, and, if necessary, engage law enforcement.

Social educators with specialized knowledge and skills contribute to preventing child victimization in adolescents. They monitor and analyze the situation in educational institutions, identify potential risks and vulnerable groups. The value of the social educator's work lies in creating a safe environment conducive to adolescent development and social adaptation (Landrum and Kauffman, 2013).

Legal competence is an important tool in the work of a social educator. They develop programs to prevent adolescent victimization (e.g., bullying, cyberbullying) and collaborate with legal and public services that protect children's rights. This cooperation enables comprehensive measures to protect adolescents from violence and a dangerous environment. Research shows that effective collaboration between social workers and law enforcement significantly increases adolescent safety. Programs that teach adolescents self-defense and risk-recognition skills can reduce victimization risks (Lösel and Bliesener, 2021).

Scientist Kristin Neff analyzes the methodology of self-compassion theory and suggests methods for overcoming distressing thoughts and emotions through productive self-regulation in victimization scenarios (Neff, 2023).

Teijón-Alcalá and colleagues proposed the concept of internal individuality in adolescents exhibiting victim behavior, prioritizing certain behavioral contexts. Estévez found that victimization can provoke aggressive behaviors in adolescents, such as hatred, verbal aggression, and resistance, leading to offenses. Therefore, the legal competencies of future social educators are essential (Teijón-Alcalá and Birkbeck, 2019).

Victimization is a person's tendency to become a victim of certain negative and dangerous situations. The school and classmates' social environment have a great influence on the development of a teenager's personality. In some cases, it is observed that a teenager returns from the educational and educational environment in a depressed state that causes disagreement or anxiety, is not able to correctly assess himself and those around him, and is unable to protect himself. In such cases, the issue of forming the personal qualities of adolescents that determine their tolerance to many negative influences of society, ensuring the success of their reduction and neutralization, is put forward. And in particular, the general decline in the level of education of schoolchildren requires a rethinking of the issue of education in terms of forming the activity and tolerance of adolescents prone to victimization in the context of a new paradigm of education and in the changed conditions of society.

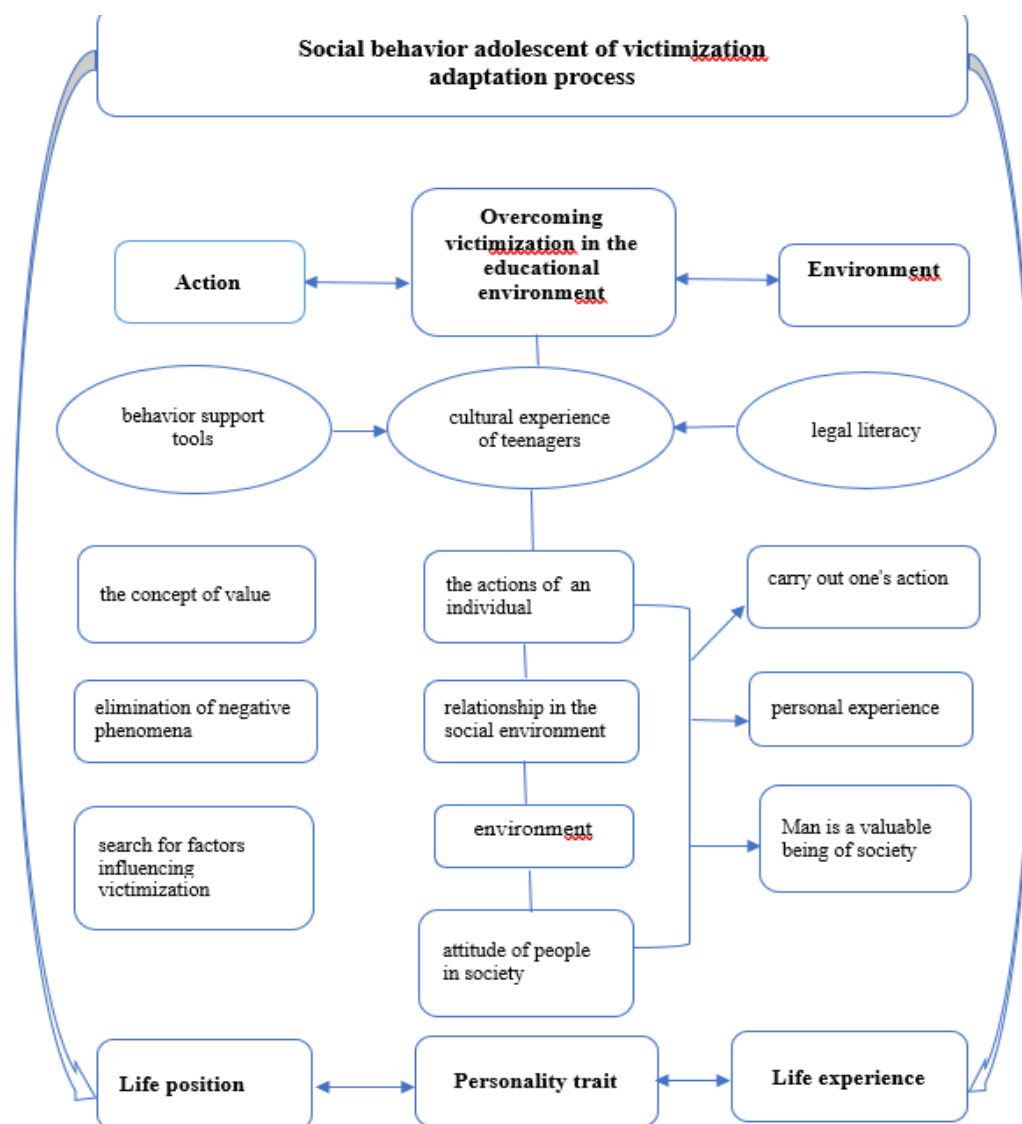


Figure 1. The process of social adaptation of victim behavior in adolescents.

Thus, the value of the professional legal competence of a social educator in improving the ability to show patience and tolerance in various stressful situations, as a result of comprehensive analysis and comparison of the direction and consequences of the teenager's sustainable development, correct attitude, and positive actions in the process of adaptation to the environment increases. So, we show the direction of the process of social adaptation of the teenager's victim behavior in Figure 1 below (Estévez, Jiménez, Moreno, and Musitu, 2013).

As we can see from this picture, in describing the process of social adaptation of victim behavior of adolescents, the directions of eliminating the tendency to victimization in the educational and upbringing environment are, first of all, the understanding of values, the elimination of negative phenomena, the search for factors affecting victimization, based on certain actions and the consistency of the environment, cultural experience, legal literacy; the military nature of the individual, his relationship in the social environment, the attitude of people; the implementation

of optimal self-action, the recognition of a person as a valuable being of society, teaches to effectively regulate his life position and experience, personal character. Thus, in accordance with the object of the study, the theoretical and methodological foundations of the study have been identified, scientific and practical recommendations have been made, and its effectiveness has been evaluated by organizing practical experimental work.

In our study, it should be noted that considering the possibilities of adolescents who are victims of unfavorable socialization situations to get out of the situation or get rid of it is becoming a pressing issue right now. After all, it is well known that recently, in large cities, adolescents have become victims of violence through contact with their gadgets, which has resulted in suicides and suicide attempts. 165 Kazakhstani children committed suicide in 2023, and 378 adolescents attempted suicide. And in September 2024 alone, 10 suicides occurred, 7 of which were in Almaty, girls aged 12-13, 16-17, teenagers, students, and cadets (Kozhakhmetova, Khamidullina, Azhetova, Orozbaev, Bilyalova, Telmanova, and Igissin, N., 2023).

Here, the “triple alliance” of “student-teacher-parent” is not affected, and they are victims of violence and isolation through fear and anxiety. In this case, limiting life activities is understood as a complete or partial loss of a person’s ability or ability to provide self-service, orientation, communication, control their behavior, as well as study and engage in labor activities. It is at this age that a teenager has not yet learned to correctly assess himself and those around him, so his actions can sometimes be perceived as offensive to others. At this age, a child who has not yet learned to distinguish between the meaning and content of “kindness” among adolescents, has a narrow range of application in his actions, may not encounter it at all, however, in situations where he has not yet learned to solve his problems on his own like an adult, he is influenced by the unformed life experience and skills to make optimal decisions, analyze each incident, analyze it and draw conclusions.

Methods

In our research, we employed the specially developed Freiburg Personality Inventory (FPI) in order to identify the professional-pedagogical qualities that determine the legal competence of the social pedagogue. The personality inventory was created for applied research, taking into account the experience of constructing and using well-known questionnaires such as the 16PF, MMPI, and others. The scales of the questionnaire were formed on the basis of factor analysis results and reflect a set of interrelated factors. The inventory is designed to diagnose states and personality traits that are highly significant for social adaptation and behavioral regulation.

The FPI questionnaire consists of 12 scales: legal literacy, skills for preventing offenses, ability to provide legal counseling, resolving disciplinary situations on a legal basis, working with legal documents, responsibility and exactingness, legal reflection, cooperation and mediation skills, adherence to the principle of justice, activity in protecting the rights of minors, emotional stability and legal ethics, gender equality and prevention of discrimination. The total number of questions in the questionnaire is 114. The first question is not included in any scale, as it was constructed for control purposes. Scales I–IX are considered basic, while scales X–XII are integrative.

The survey during the research was conducted among social pedagogues from various educational institutions (schools, colleges, universities). The total number of respondents was

56. When selecting participants, the type of educational institution and work experience in the field of social pedagogy were taken into account. In addition, the varying levels of professional experience of the participants allowed the study to cover a wide range of social pedagogues' practices and to analyze diverse methods and perspectives.

Based on the responses obtained from the survey, several important conclusions were drawn regarding the prevention of victim behavior among adolescents and the enhancement of the social pedagogue's legal competence.

The aim of the study is to identify the key qualities that shape legal competence in the professional-pedagogical activity of the social pedagogue. Legal literacy, professional responsibility, legal reflection, and mediation abilities are the main indicators of a social pedagogue's effectiveness in protecting students' rights, preventing offenses, and fostering legal culture within the educational environment.

Research into the legal competence of social pedagogues enables the improvement of their professional development and enhances the quality of their work in educational institutions. The FPI data can serve as a basis for identifying strengths and weaknesses, as well as for planning professional training and advanced qualification programs. Thus, an objective assessment of the level of legal competence contributes to the social pedagogue's ability to make effective decisions in interactions with students and to improve their legal skills.

The research findings directly impact the socio-pedagogical practice of the social pedagogue, as the development of legal competence helps to strengthen legal culture in schools, protect students' rights, and resolve disciplinary issues on a fair basis. Furthermore, a high level of legal literacy and mediation abilities enhances the professional authority of the pedagogue, reinforces trust within the educational process, and contributes to the formation of a culture of adherence to legal norms.

The legal competence of the social pedagogue also enables the anticipation and effective management of conflict situations within the teaching and educational process. Legal literacy, adherence to ethical principles, and mediation skills help the pedagogue to establish fairness and trust among students, which in turn contributes to the creation of a safe and supportive educational atmosphere. Thus, the importance of developing legal competence is manifested not only in legal aspects but also in the professional ethics of the pedagogue and in the quality of social interaction within the school.

Discussion and Results

Table 1. Descriptive statistics from the modified Freiburg Personality Inventory adapted to the legal competence of a social pedagogue

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
1. Legal literacy	56	7	9	8.09	0.68
2. Skills for preventing legal violations	56	7	9	8.05	0.47
3. Ability to provide legal advice	56	5	9	7.68	0.89

4. Resolving disciplinary situations on a legal basis	56	6	9	8.05	0.57
5. Working with documents	56	5	7	6.05	0.40
6. Responsibility and demandingness	56	6	9	8.38	0.71
7. Legal reflection	56	7	9	8.04	0.55
8. Cooperation and mediation skills	56	6	9	8.05	0.67
9. Adherence to the principle of fairness	56	3	8	6.63	1.13
10. Active protection of minors' rights	56	4	8	5.80	0.93
11. Emotional stability and legal ethics	56	6	9	7.89	0.75
12. Gender equality and prevention of discrimination	56	4	9	7.55	1.04
"N valid (by list)"	56				

Based on the obtained results, it is possible to map the constituent factors of the social pedagogue's legal competence onto the corresponding scales and propose the degree of their practical application by specialists.

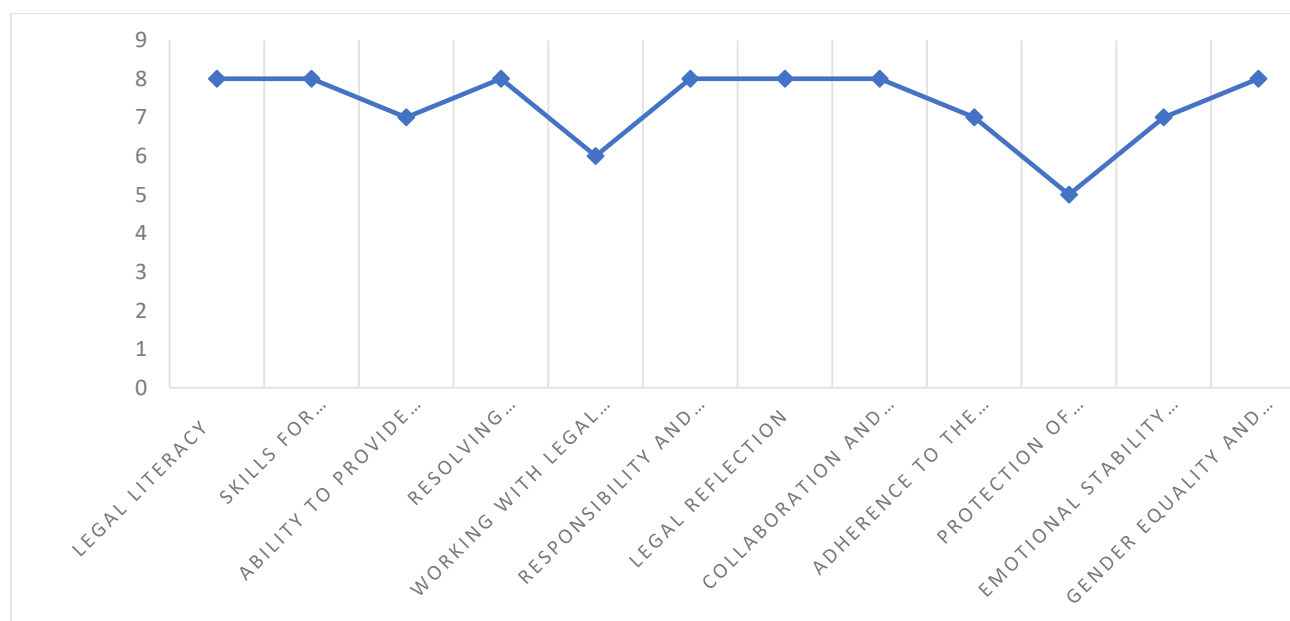


Figure 2. Line graph of legal competence indicators

According to the procedure for processing the results obtained from the Freiburg Personality Inventory (FPI), scores in the range of 1-3 points are considered low, 4-6 points as average, and 7-9 points as high. Based on the results of our study, we provide an interpretation of the levels obtained for each scale:

I. Legal literacy scale – 8 points (high level).

The social pedagogue has strong legal knowledge, is well-versed in legislation, and can apply it effectively in professional practice. A high level of legal literacy enables the specialist to

provide accurate and lawful solutions in protecting the rights of minors and in advising parents and teachers.

II. Skills in preventing legal violations – 8 points (high level).

The social pedagogue is able to systematically implement preventive measures aimed at reducing legal violations among students. In organizing educational work, they employ preventive methods and are capable of fostering students' legal culture.

III. Legal counseling ability – 7 points (high level).

This indicator shows that the pedagogue can provide professional advice on legal issues. They assist parents, students, and colleagues by offering legal guidance and helping resolve emerging issues.

IV. "Resolving disciplinary situations on a legal basis" scale – 8 points (high level).

The social pedagogue can resolve disciplinary situations at school within a legal framework. Each case is analyzed based on the law, while prioritizing the protection of students' interests.

V. Working with documentation scale – 6 points (average level).

The social pedagogue possesses some experience in working with documents; however, professional paperwork management requires improvement. Greater consistency and accuracy in preparing official documents are recommended.

VI. Responsibility and exactingness scale – 8 points (high level).

The pedagogue treats their duties responsibly, meets professional requirements, and consistently adheres to legal norms.

VII. Legal reflection scale – 8 points (high level).

The social pedagogue is able to evaluate their professional activities from a legal perspective, strives to prevent legal violations, and ensures the correctness of legal decisions in their work.

VIII. Cooperation and mediation skills scale – 8 points (high level).

The pedagogue is inclined to resolve disputes through mediation methods, can establish agreements between parties, and improve relationships between students and parents.

IX. Adherence to the principle of justice scale – 7 points (average level).

The social pedagogue consistently upholds fairness and objectivity. They avoid bias in decision-making and ensure equal protection of the rights of all parties.

X. Activity in protecting the rights of minors scale – 5 points (low level).

This result indicates insufficient practical engagement of the pedagogue in protecting minors' rights. Greater cooperation with law enforcement agencies and non-governmental organizations is needed in this area.

XI. Emotional stability and legal ethics scale – 7 points (high level).

The social pedagogue demonstrates emotional stability in their work and observes legal ethics. In communication with students and parents, they remain calm, balanced, and act in accordance with professional standards.

XII. Gender equality and prevention of discrimination scale – 7 points (high level).

The social pedagogue ensures equal rights for men and women and prevents discrimination. They contribute to promoting gender fairness in the educational environment.

Conclusion

Based on these results, it is recommended to systematically introduce legal education into school programs. The FPI findings show that while social pedagogues' legal competence is generally well-developed across various domains, their level of practical activity in protecting minors' rights remains low (5 points). This indicates a lack of sufficient educational components aimed at fostering legal culture and legal awareness.

The results of the FPI suggest that although social pedagogues' legal competence is high in most aspects, their activity in protecting the rights of minors is low (5 points). To address this gap, it is recommended to integrate a specialized legal education course into the school curriculum. This course should aim to develop students' legal culture and legal consciousness and include the following components:

1. Legal literacy and basic laws: Constitution, international and national laws on children's rights, and internal school legal norms.
2. Legal counseling and mediation skills: Providing advice to students, parents, and colleagues on legal issues, and resolving conflicts through mediation.
3. Methods of preventing legal violations: Interactive lessons, legal case studies, and role-playing activities designed to enhance students' legal awareness.
4. Protection of minors' rights: Mechanisms for protecting children's rights, and cooperation between social pedagogues and law enforcement agencies.
5. Ethical and gender-related aspects: Observance of legal ethics, adherence to the principle of justice, promotion of gender equality, and prevention of discrimination.

The program content should be based on the experience of social pedagogues and presented as methodological materials adapted through analytical data. Such a course will contribute to the development of legal culture in schools, increase students' legal literacy, and strengthen social pedagogues' professional legal competence.

Contribution of the authors

Murzagulova M.D. – selection of the research topic, development of the theoretical framework, writing the introduction and conclusion sections.

Suleimenova L.A. – development of the research methodology, conducting surveys or interviews, and data collection.

Baibekova M.M. – analysis of the collected data, preparation of charts and tables, writing the results section.

Kyrgyzkhan G.A. – analysis of the collected data, preparation of charts and tables, writing the results section.

Sydykova Z.E. – editing the article text, making grammatical and stylistic corrections, and preparing the article for publication.

References

Estévez, E., Jiménez, T.I., Moreno, D. and Musitu, G. (2013). 'An analysis of the relationship between victimization and violent behavior at school', *The Spanish Journal of Psychology*. 16, E22. pp. 1-13. <https://doi:10.1017/sjp.2013.40>.

Kozhakhmetova, G., Khamidullina, Z., Azhetova, Z., Orozbaev, S., Bilyalova, Z., Telmanova, Z., Igissin, N. (2023). 'Epidemiological Aspects of Suicide in the East Kazakhstan Region', *Journal of Health Development*, 2(51) pp. 4-9. <https://doi.org/10.32921/2225992920232>

Landrum, T.J., Kauffman, J.M. (2013). 'Behavioral approaches to classroom management', in *Handbook of classroom management*. New York: Routledge, pp. 57-82.

Lösel, F., Bliesener, T. (2021). 'Extremism, radicalization and terrorism', *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 104(3), pp.179-183. <https://doi.org/10.1515/mks-2021-0134>.

Neff, K.D. (2023). 'Self-compassion: Theory, method, research, and Intervention', *Annual review of psychology*, 74(1), pp.193-218. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-031047>.

Teijón-Alcalá, M. and Birkbeck, C. (2019). 'Victimization, crime propensity, and deviance: A multinational test of general strain theory', *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 35(4), pp. 410-430.

Алауханов, Е.О. (2008). Криминология. Оқулық: Жалпы және Ерекше бөлімдері. Алматы: Жеті Жарғы. 664 б.

Асанова, Н.К. (1997). Руководство по предупреждению насилия над детьми: учебное издание для психологов, детских психиатров, психотерапевтов, студентов педагогических вузов. – Москва, 512 стр.

Асылбекова, М.П., Шалғынбаева, К.К., Шолпанқұлова, Г.К. (2023). «Атырау облысы бойынша жасөспірімдер арасындағы буллинг және кибербуллингтің алдын алу тәжірибелері». Абылай Хан атындағы Қазақ Халықаралық қатынастар және әлем тілдері университет Хабаршысы «Педагогика ғылымдарының» сериясы. №3 (70), <https://doi.org/10.48371/PEDS.2023.70.3>

Коротун, А. В. (2015). Правовая компетенция социального педагога: теория и практика формирования в вузе: монография. Москва: Директ-Медиа.

Мудрик, А.В., Петрина, М.Г. (2016). Социально-педагогическая виктимология как отрасль знания. Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. №. 1 (40), стр. 38-45. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-viktimologiya-kak-otrasl-znaniya?ysclid=mgasmrxnoi224724524> (Accessed: 20 September 2024).

ЮНИСЕФ Қазақстан (2024). Жылдық есеп-2023. Available at: https://www.unicef.org/kazakhstan/media/11811/file/%D0%96%D1%8B%D0%BB%D0%B4%D1%8B%D2%9B_%D0%B5%D1%81%D0%B5%D0%B1%D1%962023_KAZ.pdf.pdf (Accessed: 20 September 2024).

М.Д. Мурзагулова^{*1}, Л.А. Сулейменова², М.М. Байбекова³, Г.А. Қырғызхан⁴, З.Е. Сыдыкова⁵

^{1,2}Л.Н. Гумилев атындағы Еуразиялық ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

³Академик Ә. Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті, Шымкент, Қазақстан

⁴Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті, Алматы, Қазақстан

⁵Орталық Азия Инновациялық университеті, Шымкент, Қазақстан

Жеткіншектердің виктимдік мінез-құлқының алдын алуда әлеуметтік педагогтың құқықтық құзыреттілігі

Аңдатпа. Мақалада жеткіншектердің виктимдік мінез-құлқының алдын алуда әлеуметтік педагогтың құқықтық құзыреттілігінің кәсіби қызметі негіздері зерттелген. Зерттеудің мақсаты

– виктимдік мінез-құлық пен оның қылмыстық әрекеттерге байланысын зерттеу арқылы жасөспірімдердің өмірге бейімделуінде әлеуметтік педагогтардың құқықтық құзыреттілігі мен кәсіби негіздерін ашу. Мақалада "виктимділік", "жәбірленушілік", "виктимдік мінез-құлық", "құқықтық құзыреттілік" ұғымдарына түсініктеме беріліп, олардың әлеуметтік-педагогикалық мәні көрсетілген. Зерттеу барысында жеткіншектердің виктимдік мінез-құлқының алдын алу мен түзетуде олармен жүргізілетін жұмыстардың тиімділігі әлеуметтік педагогтың кәсіби құзыреттілігіне байланыстылығына назар аударады. Мектеп оқушыларының виктимдік мінез-құлқының алдын алу мәні мен мазмұнын теориялық тұрғыдан талданған пайымдаулар негізінде жеткіншектерде мәдени құндылықтар мен құқықтық сауаттылықты қалыптастыру барысындағы әлеуметтік педагогтардың құқықтық құзыреттілігі маңыздылығын көрсетеді. Зерттеудің теориялық-әдіснамалық негізі жеткіншектердің виктимдік мінез-құлқының әлеуметтік бейімделу үдерісінің құрылымы сызба арқылы бейнеленді. Жасөспірімдердің мінез-құлқындағы виктимділікке бейімділігіне әсер ететін факторлар – жетімдік, отбасындағы зорлық-зомбылық, ата-аналардың маскүнемдігі, қорқыту, жайлы және қауіпсіз білім беру ортасының болмауы, қылмыстық топтарға тартылуы, ақпараттық ортаның теріс функциясы қарастырылды. Мақалада әлеуметтік қауіпті жағдаяттар құрбанына жетелейтін жеткіншектердің виктимдік мінез-құлқының құбылысы мен оның алдын алу мәселесінің теориялық-әдіснамалық және ғылыми-практикалық негіздері қарастырылады. Бұл мақала нәтижесінде әлеуметтік педагогтың кәсіби қызметі білім беру мекемесінде жеткіншектердің виктимдік мінез-құлқының алдын алу шараларын тиімді ұйымдастырудың маңыздылығын көрсетеді.

Түйін сөздер: жеткіншек, виктимдік мінез-құлық, виктимділік, әлеуметтік педагог, құқықтық құзыреттілік, виктимизация процесі, қолайлы орта.

М.Д. Мурзагулова^{*1}, Л.А. Сулейменова², М.М. Байбекова³, Г.А. Кыргызхан⁴, З.Е. Сыдыкова⁵

^{1,2}*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан*

³*Университет дружбы народов имени академика А. Куатбекова, Шымкент, Казахстан*

⁴*Казахский национальный педагогический университет им.Абая, Алматы, Казахстан*

⁵*Центрально-Азиатский инновационный университет, Шымкент, Казахстан*

Правовая компетентность социального педагога в профилактике виктимного поведения подростков

Аннотация. В статье изучены теоретико-методологические и научно-практические основы феномена виктимного поведения подростков, ведущих к жертвам социально опасных ситуаций и проблемы его профилактики. В данном направлении посредством обзора психолого-педагогической, философской литературы даны разъяснения понятий «виктимология», «виктимность», «виктимное поведение», «правовая компетентность». Российский ученый А.В. Мудрик: Среди подростков виктимизация наиболее часто встречалась, дифференцируя предложенные группы, взяв за основу виктимологию, рассмотрение в ее понимании жертв преступлений и путей и форм их предупреждения. Обобщены теоретически проанализированные суждения о сущности и содержании социальной поддержки виктимного поведения школьников, исследование послужило основой для определения на методологической основе проблемы направлений социально-педагогических явлений, учитывающих личностно-ориентированные подходы и правовую грамотность к регулированию своего характера и эффективности действий.

Названные теоретико-методологические основы исследования иллюстрированы схемой структуры процесса социальной адаптации виктимного поведения подростков. Для повышения правовой грамотности подростков и снижения процесса виктимизации в обществе важно, чтобы социальный педагог обладал глубоким знанием законодательной базы и умел ее применять. Поэтому обсуждается социальная адаптация социального педагога через организацию безопасной комфортной среды в учебно-воспитательных учреждениях для подростков на основе совершенствования направлений профессиональной деятельности и правовой компетентности. Данная статья подчеркивает важность профессиональной деятельности социального педагога, эффективной организации мероприятий по профилактике виктимного поведения подростков в образовательном учреждении.

Ключевые слова: подростковый возраст, виктимное поведение, виктимность, предрасположенность, социальный педагог, правовая компетентность, процесс виктимизации, благоприятная среда.

References

- Estévez, E., Jiménez, T.I., Moreno, D. and Musitu, G. (2013). 'An analysis of the relationship between victimization and violent behavior at school', *The Spanish Journal of Psychology*. 16, E22. pp. 1-13. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.40>.
- Kozhakhmetova, G., Khamidullina, Z., Azhetova, Z., Orozbaev, S., Bilyalova, Z., Telmanova, Z., Igissin, N. (2023). 'Epidemiological Aspects of Suicide in the East Kazakhstan Region', *Journal of Health Development*, 2(51) pp. 4-9. <https://doi.org/10.32921/2225992920232>
- Landrum, T.J., Kauffman, J.M. (2013). 'Behavioral approaches to classroom management', in *Handbook of classroom management*. New York: Routledge, pp. 57-82.
- Lösel, F., Bliesener, T. (2021). 'Extremism, radicalization and terrorism', *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 104(3), pp.179-183. <https://doi.org/10.1515/mks-2021-0134>.
- Neff, K.D. (2023). 'Self-compassion: Theory, method, research, and Intervention', *Annual review of psychology*, 74(1), pp.193-218. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-031047>.
- Teijón-Alcalá, M. and Birkbeck, C. (2019). 'Victimization, crime propensity, and deviance: A multinational test of general strain theory', *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 35(4), pp. 410-430.
- Alaukhanov, E.O. (2008). *Kriminologiya [Criminology]. Textbook: General and Special Parts.* – Almaty: Zhety Zhargy. (in Russian).
- Asanova, N.K. (1997). *Rukovodstvo po preduprezhdeniyu nasiliya nad det'mi [Guidance on the prevention of violence against children]*. Moscow: A textbook for psychologists, child psychiatrists, psychotherapists, and students of pedagogical universities. (in Russian).
- Asylbekova, M.P. , Shalgynbayeva, K.K., Sholpankulova, G.K. (2023). *Atyrau oblysy boiynsha zhasospirimder arasindagy bulling zhane kiberbullingtyn aldyn alu tazhibeleri [Practices for preventing bullying and cyberbullying among adolescents in Atyrau region]*. Abylai Khan Kazakh University of International Relations and World Languages Bulletin. Pedagogical Sciences Series, 3(70). <https://doi.org/10.48371/PEDS.2023.70.3> (in Kazakh).
- Korotun, A. V. (2015). *Pravovaya kompetenciya social'nogo pedagoga: teoriya i praktika formirovaniya v vuze [Legal competence of a social educator: theory and practice of education at the university]*. Moscow: Direkt-Media. (in Russian)

Mudrik, A. V. and Petrina, M. G. (2016). 'Social'no-pedagogicheskaja viktimologiya kak otrasl' znaniya' [Socio-pedagogical victimology as a branch of knowledge], Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo Gumanitarnogo Universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya, 1(40), pp. 38–45. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-viktimologiya-kak-otrasl-znaniya?ysclid=mgasmrxnoi224724524> (Accessed: 10 December 2024). (in Russian)

UNICEF Kazakhstan (2024). Zhyldyq esep – 2023 [Annual report – 2023]. Available at: <https://www.unicef.org/kazakhstan/media/11811/file/kaz.pdf> (Accessed: 20 September 2024). (in Kazakh)

Авторлар туралы мәліметтер:

М.Д. Мурзагулова – хат хабар авторы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, «8D01823- Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану» мамандығының 3 курс докторанты, А.Янушкевич көш. 6, 010000, Астана, Қазақстан.

Л.А. Сулейменова – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, «8D01823-Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану» мамандығының 3 курс докторанты, А.Янушкевич көш. 6, 010000, Астана, Қазақстан.

М.М. Байбекова – п.с.ғ.к., қауымдастырылған проф.м.а., педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі, Академик Ә. Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті, Төле би 32, 160011, Шымкент, Қазақстан.

Г.А. Қырғызхан – философия докторы (PhD), Тарих және құқық институты, әлем тарихы кафедрасы, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті, Достық даңғ. 13, 050000, Алматы, Қазақстан.

З.Е. Сыдыкова – педагогика ғылымдарының кандидаты, Орталық Азия Инновациялық университетінің «педагогика және тілдер» факультетінің деканы, А.Байтұрсынов 80, 160011, Шымкент, Қазақстан.

Сведения об авторах:

М.Д. Мурзагулова – автор для корреспонденции, докторант 3 курса по специальности «8D01823 - Социальная педагогика и самопознание», ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, ул. А.Янушкевича, 6, 010000, Астана, Казахстан.

Л.А. Сулейменова – докторант 3 курса по специальности «8D01823 - социальная педагогика и самопознание», ЕНУ им. Л.Н.Гумилева, ул. А.Янушкевича, 6, 010000, Астана, Казахстан.

М.М. Байбекова – к. п.с.н., ассоциированный проф., заведующий кафедрой педагогики и психологии Университета дружбы народов им.академика А. Куатбекова, ул. Толе би, 32, 160011, Шымкент, Казакстан.

Г.А. Кырғызхан – доктор философии (PhD), Институт истории и права, кафедра Всемирной истории, Казахский национальный педагогический университет им.Абая, проспект Достык, 13, 050000, Алматы, Казахстан.

З.Е. Сыдыкова – кандидат педагогических наук, декан факультета педагогики и языков Центрально-Азиатского инновационного университета, ул. А.Байтұрсынова, 80, 160011, Шымкент, Казахстан.

Information about the authors:

M.D. Murzagulova – corresponding author, 3rd year doctoral student in the specialty "8D01823-Social pedagogy and self-knowledge", L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Yanushkevich 6, 010000, Astana, Kazakhstan.

L.A. Suleimenova – 3rd year doctoral student in the specialty "8D01823 - Social pedagogy and self-knowledge", L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Yanushkevich 6, 010000, Astana, Kazakhstan.

M.M. Baibekova – candidate of Psychological Sciences, Associate professor, "Pedagogy and psychology" department, Academician A. Khatbekov Peoples' Friendship University, Str. Tole bi 32, 160011, Shymkent, Kazakhstan.

G.A. Kyrgyzkhan – Doctor of Philosophy (PhD), Institute of History and Law, Department of World History, Abay Kazakh National Pedagogical University, Str. Dostyk 13, 050000, Almaty, Kazakhstan.

Z.Y. Sydykova – candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Pedagogy and Languages of the Central Asian Innovation University, Str. A. Baitursynov 80, 160011, Shymkent, Kazakhstan.



FTAMP 14.25.01
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-303-318>

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеуге қатысты ғылыми әдебиеттерге шолу

Б.А. Садырбаева*¹, Д. Ертарғынқызы²

¹әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы

²Сүлеймен Демирелі атындағы университеті, Алматы облысы, Қарасай ауданы, Қазақстан Республикасы

(E-mail: *¹bahitzhamal1979@gmail.com, ²yerdinara@gmail.com)

Аңдатпа. Заманауи білім беру жүйесі балалардың ешқандай ерекшеліктеріне қарамастан, барлығына бірдей білім алуға қолжетімділігіне бағытталған. Осы тұста, барлық білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу білім беру мекемелері мен әлеуметтік педагог жұмысының маңызды бағыты болып отыр. Ол қолжетімді әрі сапалы білім беруді қамтамасыз ету үшін ғана емес, сонымен бірге баланы оның дамуында, әлеуметтенуінде және қоғамда бағдарлануында жан-жақты қолдау үшін қажет. Мақалада инклюзивті білім беру, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар, оларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу мәселелерінің отандық және шетелдік ғылыми еңбектердегі жайы зерделеніп, теориялық талдау жасалды. Сондай-ақ әлеуметтік педагогтардың ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмысына қатысты лауазымдық міндеттері мемлекеттік құжаттар мен бұйрықтар негізінде анықталды. Зерттеу нәтижелерін өңдеу мен талқылау барысында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ерекшеліктерге қарай жіктелуі (тобы), оларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеудің мәні айқындалып, сүйемелдеудің деңгейлері (Л.В. Мардахаев пен Е.А. Орлова, О. Ильина мен С.Ситняковская, Х. Хэнли мен Ш. Гаррити модельдері негізінде), бағыттары, кезеңдері, формалары мен құралдары нақтыланды. Ғылыми мақала ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс жүргізетін мамандарға, сондай-ақ ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар мәселесі қызықтыратын кез келген ізденушілерге пайдалы болуы мүмкін.

Кілт сөздер: инклюзивті білім беру, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар, әлеуметтік-педагогикалық қолдау, әлеуметтік педагог қызметі.

Кіріспе

Заманауи қоғам білім беру мекемелерінің алдына білім беру қызметтерінің жоғары деңгейі мен кең ауқымы, бүгінгі күннің талаптарына сай болуы, сондай-ақ балалардың барлық санаттарының сапалы білім беруге қолжетімділігін қамтамасыз етуге қатысты

Түсті: 15.04.2025; Жөнделді: 21.07.2025; Мақұлданды: 27.09.2025; Онлайн қолжетімді: 30.09.2025

бірқатар міндеттер қояды. Бұл бағыттағы мемлекеттік саясат оқшауланусыз білім беруді дамытуды көздей отырып, ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды білім беру ұйымдарында жан-жақты қолдауға басымдық береді.

Еліміз осы бағыттағы Біріккен Ұлттар Ұйымының «Мүгедектердің құқықтары туралы» (БҰҰ, 2006) және «Білім беру саласындағы кемсітушілікке қарсы күрес туралы» (БҰҰ, 1960) Конвенцияларын ратификациялау арқылы Қазақстандағы барлық азаматтың кемсітусіз білім алу құқығын қамтасыз етудегі саяси белсенділігін айқындады. Аталған құжаттардың негізінде, Қазақстан Республикасы мектепке дейінгі, орта білім беру, техникалық және кәсіптік білім беру, жоғары оқу орны сияқты білім берудің барлық деңгейінде инклюзивті білім беруді қамтамасыз етуге міндеттеледі. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың оқшауланусыз білім алуына негіз болатын инклюзивті білім беру – білім берудің бір түрі ғана емес, жалпы білім беру жүйесінің негізгі принципі болып саналады.

«Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар» (ЕББҚ) термині жаңа ұғым болғанымен, педагогикалық ортада кеңінен қолданылып, «дамуында ауытқушылығы бар бала», «мүмкіндігі шектеулі бала», «мүгедек бала», «денсаулығында ақауы бар бала» және т.с.с. көптеген қоғамдағы теріс коннотациялы сөздердің орнын алмастырды. «Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар» әлем елдерінде кең таралған ұғым, инклюзивті білім беру қағидаларына сәйкес білім беру ұйымдарының назары әр білім алушының табысты оқу үшін жағдай жасалуына аударылуы керек.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды «тиісті деңгейде білім алу және қосымша білім алу үшін арнаулы жағдайларға тұрақты немесе уақытша қажеттілік көріп жүрген балалар» деп сипаттайды (ҚР Білім туралы Заңы, 2007).

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту, дамыту және тәрбиелеу үдерісі білім беру ұйымындағы бірқатар мамандардың қолдауы мен сүйемелдеуі негізінде жүргізіледі. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға білім беру «әр бала теңдей жағдайларда қабылданатын, дамудың барлық саласында өзінің әлеуетін толығымен аша алатын, дами алатын, сол ортаның белгілі бір мүшесі екенін сезіне алатын білім беру ортасын, оқу жоспарын, сондай-ақ бағдарламасын біріктіретін үдеріс» (Rice and Ortiz, 2022). Бұл үдерісті жүзеге асыруға сынып жетекшісі, педагог-ассистент, педагог-психолог, арнайы педагог, әлеуметтік педагог және т.б. мамандар ынтымақтаса отырып қатысады.

Отандық ғалым Р.С. Қасымова әлеуметтік педагогтің ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмысын «мәліметтер қорын құру, жеке білім алуды ұйымдастыру, әлеуметтік және тұрмыстық жағдайды зерттеу үшін үйге бару, кітаптармен қамтамасыз ету, бос уақыттарын ұйымдастыру, халықаралық мүгедектік күнін ұйымдастыру, әлеуметтік-педагогикалық көмек беру, санаторий-курорттық жолдамалармен қамтамасыз ету» деп сипаттайды (Қасымова, 2022).

ҚР Оқу-ағарту министрлігіне қарасты «Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының» мәлімдеуінше, елімізде ерекше білім беруді қажет ететін балалардың санаты кеңейтілген: «Бұрын осы санатқа тек білім алу барысында денсаулығына байланысты қиындықтар көретін мүмкіндігі шектеулі балалар ғана жататын. Ал бүгінгі таңда бұл санатқа басқа да – әлеуметтік, экономикалық

тұрғыда қиындықтары бар балалар да жатады» (ҚР Президенті жанындағы орталық коммуникациялар қызметі, 2023). Осы тұста, ҚР Білім және ғылым министрінің «Педагог лауазымдарының үлгілік біліктілік сипаттамаларын бекіту туралы» (2009 жыл) бұйрығында белгіленген *«жеке тұлғаның психологиялық-медициналық-педагогикалық ерекшеліктерін және оның шағын ортасын, өмір сүру жағдайларын зерделейді, ... және оларға әлеуметтік көмек пен қолдауды уақтылы көрсетеді»* деген білім беру ұйымдарының әлеуметтік педагогтерінің лауазымдық міндеттерінің біріне сәйкес (ҚР Білім және ғылым министрлігі, 2009), білім алушының әлеуметтік мәселелері, өмір сүру жағдайлары тікелей әлеуметтік педагогтің қатысуымен шешіледі. Осыдан-ақ ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік-педагогикалық сүйемелдеу қызметін ғылыми негіздеудің, жүйелеудің қажеттілігін көреміз.

Мақаланың мақсаты – ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу қызметін ғылыми негіздеу. Мақсатқа жету үшін келесідей міндеттер қойылды:

- ғылыми педагогикалық еңбектер негізінде «ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар», «әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу» ұғымдарын теориялық талдау, мәнін ашу;

- ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу мәселесін талдау, жүйелеу.

- ЕББҚ әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеудің бағыттарын, кезеңдерін, формалары мен құралдарын негіздеу.

Білім берудегі инклюзияның мәні ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланың өзінің тұрғылықты мекен-жайындағы білім беру мекемесінде, яғни қандай да бір психологиялық, әлеуметтік ерекшеліктері болмаған жағдайда қандай мекемеде білім алуы мүмкін еді, сонда білім алуымен сипатталады. Мұндай оқыту жеке оқу жоспары бойынша, сондай-ақ медициналық, педагогикалық-психологиялық, әлеуметтік-педагогикалық сүйемелдеу негізінде жүргізілуі керек екені айтпаса да белгілі. Дегенмен, мұндағы басты мәселе – инклюзияның интеграция ретінде сипатталуында болып отыр. Оған сәйкес, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар оларға дейін де болған білім беру жүйесіне қосылады да, ал әлеуметтік-педагогикалық қызмет оларға білім беру мекемесі жағдайындағы сабақтарға, өмір сүру жағдайларына бейімделуге ғана бағытталады. Даму ерекшеліктеріне сәйкес, білім беру мекемелерінің жағдайларына сәтті бейімделе алмау ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтік оқшаулануына және маргинализміне алып келді. Сондай-ақ инклюзиялық білім беруде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар мұндай балалардың барлық тобына бірдей құрылған бағдарлама аясында да жүргізілуі мүмкін. Сәйкесінше, балалар өзіндік жеке ерекшеліктеріне сай емес жүйенің бір бөлігі болып қана қала береді. Осы сияқты бірқатар мәселелерді шешу әлеуметтік-педагогикалық қызметкерлердің әртүрлі ерекшеліктері бар балалардың оқыту процесіне қатынасын қайта қарауды, әр баланың жеке даму ерекшеліктерін ескеруді, әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеудің инновациялық әдістерін игеруді талап етеді.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу жұмысы қазіргі білім беру кеңістігінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік педагогикалық қолдаудың мәнін жан-жақты түсінуге бағытталған теориялық-аналитикалық сипатқа ие.

Зерттеудің негізгі әдістері ретінде:

- әлеуметтік педагогика, коррекциялық педагогика, инклюзивті білім беру, даму психологиясы саласындағы ғылыми және оқу-әдістемелік *әдебиеттерді талдау*;
- әртүрлі ғылыми тұжырымдамаларда ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды сүйемелдеу тәсілдерінің жалпы және ерекше белгілерін анықтауға мүмкіндік беретін *салыстыру*;
- сүйемелдеу шеңберінде мамандардың пәнаралық өзара іс-қимылын ұйымдастыру бойынша теориялық ережелер мен практикалық әзірлемелерді *жүйелеу және жалпылау*;
- инклюзивті және арнайы білім беру саласындағы білім беру ұйымдарының қызметін реттейтін нормативтік-құқықтық құжаттарға *контент-талдау* әдістері қолданылды. Бұл әдістерді қолдану әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеудің мәнін, оның міндеттерін, қазіргі білім беру ортасы жағдайында іске асырудың принциптері мен тетіктерін тұтас және жүйелі түсінуді қамтамасыз етеді.

Зерттеу болжамын ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды тиімді әлеуметтік-педагогикалық сүйемелдеу баланың жеке білім беру қажеттіліктеріне сүйене отырып, сондай-ақ нормативтік-құқықтық базада бекітілген инклюзивті тәсілдерді қолдана отырып, білім беру үдерісінің барлық субъектілерінің (педагогтер, психологтар, әлеуметтік педагогтер, ата-аналар және тьютор, педагог-ассистент сияқты сүйемелдеу мамандары) өзара іс-қимылын жүйелі ұйымдастыру жағдайында мүмкін болады деп анықтаймыз.

Зерттеу кезеңдері:

1. Аналитика-теоретикалық кезең: инклюзивті және арнайы білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды сүйемелдеу мәселелері бойынша ғылыми әдебиеттерді, әдістемелік әзірлемелерді, нормативтік-құқықтық құжаттарды зерделеу және талдау.
2. Салыстыру кезеңі: әлеуметтік-педагогикалық сүйемелдеудің қолданыстағы тәсілдері мен үлгілерін салыстырмалы талдау, олардың артықшылықтары мен белгілі бір шектеулерін, сүйемелдеудің тиімділігіне әсер ететін факторларды анықтау.
3. Жалпылау және талдау нәтижелерін жүйелеу кезеңі: негізгі теориялық ережелерді тұжырымдау, білім беру ортасында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды тиімді әлеуметтік-педагогикалық сүйемелдеудің компоненттерін, функциялары мен принциптерін анықтау.

Нәтижелер мен талқылау

Еліміздегі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу мәселесінің зерттелуін А.К. Рсалдинова, А.М. Кемешова (Рсалдинова мен Кемешова, 2019), А. Альчимбаева, Н.С. Әлғожаева, Д. Саманова (Альчимбаева, Алғожаева және Саманова, 2023) және т.б. авторлардың зерттеу еңбектерінен көре аламыз.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу үшін олардың топтарын анықтап алу өте маңызды. «Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы» ҚР Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы бұйрығында (ҚР Білім және ғылым министрлігі, 2022) ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың екі тобы ажыратылады (Кесте 1):

1) «психикалық функциялардың (ақыл-ой әрекеті, қабылдау, зейін, есте сақтау) жеткіліксіздігінен мектептегі белгілі бір дағдыларды меңгеруде қиындықтары бар балалар» тобы;

2) «ақыл-ой және физикалық дамуы бұзылмаған, білім беру процесіне енуіне кедергі келтіретін әлеуметтік-психологиялық және басқа факторлардың әсері бар балалар» тобы.

1-Кесте. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың тобы

Бірінші топ	Екінші топ
<i>психикалық функциялардың жеткіліксіздігінен мектептегі белгілі бір дағдыларды меңгеруде қиындықтары бар балалар</i>	<i>ақыл-ой және физикалық дамуы бұзылмаған, білім беру процесіне енуіне кедергі келтіретін әртүрлі факторлардың әсері бар балалар</i>
1-3 деңгейдегі жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған есту қабілеті зақымдалған	әлеуметтік осал топтағы отбасыларда тәрбиеленетін, микроәлеуметтік және педагогикалық қараусыз қалған
көру қабілеті зақымдалған	жергілікті қоғамға бейімделуде қиындықтарға тап болғандар (босқындар, мигранттар, қандастар)
зердесі зақымдалған (ақыл-ой кемістігі бар)	мүгедектігі бар балалар
психикалық дамуы тежелген	
сөйлеу қабілеті зақымдалған, жазбаша сөйлеу бұзылыстары бар	
тірек-қимыл аппараты бұзылған	
эмоциялық-ерік бұзылыстары бар	
күрделі (біріктірілген) бұзылыстар	

Ескерту: ҚР Білім және ғылым министрінің «Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы» бұйрығы негізінде құрылды

«Сүйемелдеу» идеясы әлеуметтік педагогика ғылымында XIX ғасырдың аяғында қалыптаса бастады. Ол баланың өздігінен іс-әрекет жасауына қабілетсіздігіне байланысты шынайы сүйемелдеу, жетектеу түсінігін қамтыды. «Әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу» ұғымы «әлеуметтік педагогикалық қолдау» ұғымымен мәндес келеді, тіпті кей зерттеушілер екі ұғымды синоним ретінде қарастырады. Алайда, ұғымдар айқын жақындығына қарамастан, әрқайсысы өзіндік ерекшеліктерге ие.

«Әлеуметтік педагогикалық қолдау» сүйемелдеуге қарағанда ұзақ жүретін үдеріс болса, «әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу» белгілі бір кезеңдерде жүзеге асырылуымен

түсіндіріледі. Т.Е. Быковская әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеуді «қиын» балалардың жағдайында зерттей отырып, оны «баланы өзінің өмір жолы мен білім беру бағытын өз бетінше жоспарлауға, өмірлік белсенділікті ұйымдастыруға, сондай-ақ маманның өсіп келе жатқан тұлғаның эмоционалдық ыңғайсыздық жағдайларына жауап беруге тұрақты дайындығынан тұратын әлеуметтік педагогикалық іс-әрекеттің түрі» ретінде анықтайды (Быковская, 2009).

Әлеуметтік-педагогикалық сүйемелдеу, Л.В. Мардахаев тарапынан, «адамның неғұрлым орынды әлеуметтік дамуын, әлеуметтенуін және әлеуметтік тәрбиесін, оның өмірдегі белсенді өзін-өзі көрсетуін қамтамасыз ету» немесе «әлеуметтік педагогтің функцияларын орындайтын адам қамтамасыз ететін нақты даму жағдайында адамды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу» ретінде түсіндіріледі (Мардахаев, 2017).

Отандық зерттеушілер М.П. Оспанбаева мен С.Н. Құрманова әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеуді – «баланың қоғаммен өзара әрекеттестігі жағдайында психологиялық дамыту және нәтижелі оқыту үшін әлеуметтік педагогикалық жағдайлар жасауға бағытталған маманның кәсіби әрекетінің белгілі бір жүйесі» деп анықтайды (Оспанбаева мен Құрманова, 2018).

Әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу және қолдау аясындағы ғылыми зерттеу еңбектеріне талдау жасаудың нәтижесінде келесідей тұжырым жасауға болады:

- «әлеуметтік педагогикалық қолдау» ұғымын авторлар білім алушылар өз бетінше шеше алмайтын оқыту және тәрбиелеу мәселелерін қарастырғанда, білім беру мекемелерінде, педагогикалық ортада қолданады;

- әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу әлеуметтену үдерісінде балалар мен жасөспірімдерде туындайтын мәселелермен байланыстырылады, білім беру мекемелерінде туындайтын бұл мәселелерді әлеуметтік педагогтер басқа да мамандармен (педагог-психолог, логопед, педагог-ассистент, т.б.) бірлесе отырып шешеді;

- әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу мен әлеуметтік педагогикалық қолдау – баланы оқыту мен тәрбиелеу үдерісіне немесе әлеуметтену үдерісінде бағытталатын әлеуметтік педагогикалық қызметтің екі бөлек түрі (Галагузов пен Галагузова, 2015).

Осылайша, әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу – әлеуметтік педагог пен әлеуметтену және өзін-өзі әлеуметтік дамыту процесінде қиын өмірлік жағдайға тап болған білім алушының кешенді өзара әрекеттесуі.

Ал ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу – мұндай балаларды табысты оқыту, әлеуметтендіру және қоғамда ілгерілету үшін жағдай жасауға бағытталған кешенді сүйемелдеу жүйесі.

Орыс ғалымдары Л.В. Мардахаев және Е.А. Орлова ерекше білім беру қажеттіліктері бар контекстіндегі дамуында бұзылыстары бар балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу қызметі мынадай міндеттерді шешетінін айтады:

- «– ЕББҚ баланың қажеттіліктерін қанағаттандыруды қамтамасыз ететін білім беру ортасын құру;

- дамудың бұзылуының ерекшелігі мен ауырлығын, әлеуметтік тәжірибе, сондай-ақ жеке және отбасылық ресурстарды ескере отырып, балаға жеке педагогикалық көзқарасты қалыптастыру;

- арнайы міндеттерді, оқыту мазмұнының бөлімдерін, норма жағдайында дәстүрлі тәсілдермен қол жеткізілетін әдістерді, тәсілдерді, құралдарды бөліп көрсете отырып оқытуды ерекше формада құру;

- білім мен оқу дағдыларын игеру процесін және әлеуметтік тәжірибені, өмірлік құзыреттерді дамыту процесін интеграциялау;
- балаға және оның отбасына жәрдемдесуді, педагогикалық ұжымға көмек көрсетуді қамтамасыз ету;
- білім беру үдерісіне қатысатын әртүрлі мамандар мен ата-аналарды үйлестіру және олардың өзара іс-қимылын ұйымдастыру;
- әр түрлі ерекшеліктер мен ауырлықтағы балаларды оқыт мен дамыту мәселелерінде педагогтардың кәсіби құзыреттілігін арттыру» (Мардахаев пен Орлова, 2025).

Ал мұндай балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу макро-, мезо- және микродеңгейлерде жүзеге асырылады, мұндағы:

- «– макродеңгей – ЕББҚ балалардың құқықтық және әлеуметтік жағдайын жақсарту үшін жағдай жасау;
- мезодеңгей – жақын орта тарапынан сүйемелденуші балаға деген көзқарасты өзгерту арқылы оның табысты өмірлік бейімделуіне жағдай жасау үшін ЕББҚ баланың жағдайына қатысушылармен жұмыс жасау арқылы әлеуметтік педагогикалық көмек көрсету;
- микродеңгей – тек сүйемелденушінің жеке басына ғана назар аударылып, оның нақты мәселелерін шешуге бағытталады. Сондай-ақ бұл деңгейде сүйемелдеуде ЕББҚ бала өмірлік жағдайларды сол күйінде қабылдай отырып, өз мәселелерін толық түсініп, өздері үшін жауапкершілікті қалыптастыру мүмкіндігі пайда болады» (Мардахаев пен Орлова, 2025).

Ал О. Ильина және С. Ситняковская қиындық деңгейіне байланысты ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеудің бес деңгейін қарастырады:

- 1) I деңгейге қиындықтың кішігірім түрлерін жатқызады, мұндай балаларға кеңес беру және қажет болған жағдайда логопед маманының қызметтері ұсынылады. Сондай-ақ бұл деңгейдегі балалар арнайы көмекші мен оқу бағдарламасын бейімдеуді қажет етпейді.
- 2) II деңгейлі қиындықтары бар балаларда қиындықтың жеңіл формалары байқалады. Инклюзивті-ресурстық орталық мамандары баланың дамуын кешенді бағалау нәтижелері бойынша мұндай балаларға оқу құралдарын пайдалануда, оқыту мазмұнын бейімдеуде, әдістемелік және консультациялық көмек көрсетуде және т.б. сүйемелдеу түрлерін көрсетеді.
- 3) III деңгей – денсаулығына байланысты ауырлықтың орташа дәрежесі. Бұл деңгейдегі балалардың қажеттіліктеріне сәйкес балаға көмекші тағайындалып, есту және визуалды қабылдауды дамыту, қарым-қатынас, әлеуметтік және тұрмыстық бағдар беру және т.б. бойынша сабақтар өткізіледі.
- 4) IV деңгейге ауыр дәрежедегі қиындықтары бар балалар жатады, мұндай балаларға педагог-ассистент тағайындалып, мұғалімге көмекші қажет болған жағдайда ғана беріледі. Мұнда оқыту мазмұны толықтай бейімделеді, өзгертіледі, сондай-ақ арнайы әдістер мен технологиялар қолданылады.
- 5) Қиындық ең ауыр V деңгейі оқыту мазмұнына өзгерістер енгізуді, мұғалімге де, балаға да тұрақты көмекшіні тағайындауды, түзету-дамыту сабақтарын үздіксіз жүргізуді, өзгертілген кесте бойынша оқытуды қажет етеді (Illina and Sytniakivska, 2023).

Х. Хэнли мен Ш. Гаррити ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды сүйемелдеудің деңгейлерін өз елдерінің мысалында (Ирландия) түсіндіреді. Олардың ойынша, мұндай балаларды сүйемелдеу жалпы жеті деңгейде жүргізілуі керек:

– әмбебап деңгейдегі (1-3 деңгей) сүйемелдеу жекелеген мекемелерде инклюзивті үйлестірушілерді (INCO) құруды және Ұлттық орталықтандырылған үздіксіз кәсіби даму жүйесін, соның ішінде инклюзия (LINC) және әртүрлілік, теңдік және инклюзия (DEI) бойынша көшбасшылықты оқытуды қамтиды.

– қажеттіліктерге негізделген деңгей (4-7 деңгей) білім беру бойынша кеңес беруді, жұмыс орнындағы қолдау мен тәлімгерлікті, материалды-техникалық базаға гранттық қаржыландыруды және кішігірім өзгерістерді, сондай-ақ денсаулық сақтау қызметінің Ұлттық атқарушы органының (HSE) терапия қызметтерін орталықтандырылған ұсынуды көздейді (Hanley and Garrity, 2022).

Әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеуге қатысты ғылыми еңбектерге талдаудың нәтижесінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеудің негізгі бағыттарын атап көрсеткіміз келеді (Сурет 1):

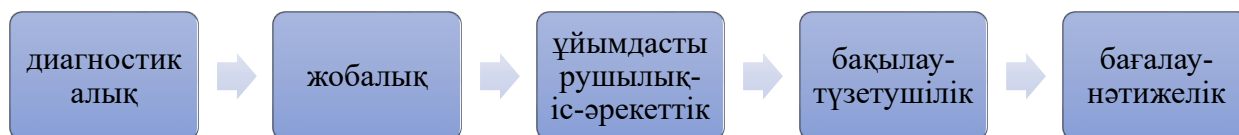
- 1) қажеттіліктер деңгейін диагностикалау және бағалау;
- 2) білім беру үдерісін даралау (жеке білім беру маршрутын құру);
- 3) психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуге қатысу;
- 4) әлеуметтік көмек көрсету;
- 5) инклюзивті білім беру ортасын қамтамасыз ету;
- 6) әлеуметтік бейімдеу және қоғамға интеграциялау.

қажеттіліктер деңгейін диагностикалау және бағалау	- Психологиялық-педагогикалық диагностика (даму деңгейін, танымдық мүмкіндіктерін, эмоционалдық жағдайын анықтау). - Отбасы, мектеп және қоғам жағдайларын бағалау.
білім беру үдерісін даралау	- Бейімделген білім беру бағдарламаларын әзірлеу. - Оқытудың арнайы әдістері мен технологияларын қолдану (инклюзивті, қашықтықтан, түзету-дамыта оқыту).
психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуге қатысу	- Бала мотивациясымен жұмыс жасау. - Түзету және дамыту сабақтарын ұйымдастыру. - Қарым-қатынас пен әлеуметтік бейімделу кедергілерін жеңуге көмектесу
әлеуметтік көмек көрсету	- Отбасымен өзара әрекеттесу, ата-аналарға тәрбиелеу мен оқытуда көмек көрсету. - Делдал ретінде жедел сүйемелдеу жұмысын ұйымдастыру (қызмет көрсету орталықтары басшыларымен, волонтерлік ұйымдармен жұмыс)
инклюзивті білім беру ортасын қамтамасыз ету	- Білім беру мекемелерінде кедергісіз орта құру. - Педагогтарды ЕББҚБ жұмыс істеу әдістемелеріне оқыту. - Тьютор және ассистент жұмысын бақылау, бағалау.
әлеуметтік бейімдеу және қоғамға интеграциялау	- Өмірлік және кәсіби дағдыларды дамыту. - Жұмысқа орналасуға жәрдемдесу.

1-Сурет. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеудің бағыттары

Ескерту: ғылыми еңбектерге талдау жүргізудің нәтижесінде құрылды

Белгіленген әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеудің бағыттарын тиімді жүзеге асыру ЕББҚ балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеудің кезеңдерінің дұрыс орындалуына байланысты. Ол диагностикалық, жобалық, ұйымдастырушы-іс-әрекеттік, бақылау-түзетушілік, бағалау-нәтижелік (қорытынды) кезеңдерді қамтиды (Сурет 2).



2-Сурет. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеудің кезеңдері

Диагностикалық кезеңде ЕББҚ балаға даму деңгейі және когнитивті, әлеуметтік дағдыларының деңгейін анықтау үшін педагогикалық-психологиялық диагностика, денсаулық жағдайын бағалау үшін медициналық диагностика, отбасындағы тәрбие жағдайларын анықтау үшін әлеуметтік диагностика жүргізіледі. Мұндай кешенді диагностикалардың барысында баланың өзіндік ерекшеліктерін, оның білім беру тәсілі мен өмір сүру жағдайларын ескере отырып, жан-жақты талдау жүргізіледі. Сондай-ақ оқытудағы және әлеуметтік бейімделудегі кедергілер анықталады.

Жобалық кезеңде балаға арналған жеке әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасы әзірленеді. Бағдарламаны әзірлеу барысында білім беру траекториясы (инклюзивті, коррекциялық, арнайы оқыту) анықталып, оқыту мен тәрбиелеудің бейіндік бағдарламасы құрастырылады. Бағдарламаны тиімді жүзеге асыруға қатысатын арнайы мамандар (педагог-психолог, логопед, дефектолог, әлеуметтік педагог, педагог-ассистент, тьютор, т.б.) тағайындалады.

Ұйымдастырушылық-іс-әрекеттік кезеңде баланың жайлы білім беру ортасын құру мен әлеуметтік ортаны қамтамасыз ету жөніндегі шаралар іске асырылады. Сондай-ақ бұл кезең баланың ерекшеліктеріне бейімделген әдістемелер мен оқыту технологияларын енгізуді, психологиялық және әлеуметтік қолдау көрсетуді, отбасы және қоршаған ортамен өзара әрекеттесуді, инклюзивті білім беру мәселелері бойынша педагогикалық ұжыммен жұмыс жасауды қамтиды.

Бақылау-түзетушілік кезең сүйемелдеу бағдарламасының тиімділігін бағалау мен қажетті түзетулерді енгізуді қамтиды. Ол үшін баланың жағдайы мен бейімделу деңгейіне мониторинг, даму динамикасына анализ (эмоционалды, зерттеушілік, когнитивті), қажет болған жағдайда білім беру және тәрбие әдістерін түзету жасалады.

Бағалау-нәтижелік кезеңде жүргізілген бағдарлама қорытындыланып, әрі қарай да әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеудің жоспары құрылады. Баланың жетістіктерінің деңгейін бағалау, педагогикалық ұжым мен ата-аналарға ұсыныстар даярлау, жоғары сыныптағы ЕББҚ баланың кәсіби болашағын жоспарлау әрекеттері орындалады.

Аталған кезеңдердің әрқайсысы ата-ана мен баланың өзінің тарапынан мұқият назар аударуды талап етеді. Бұл ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды сәтті әлеуметтендіруге, оқытуға және өзін-өзі дамытуға жағдай жасауға мүмкіндік береді.

Әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеудің формаларын жеке (бір баламен жұмыс) және топтық (топпен, бірнеше баламен), институционалды (білім беру мекемелерінде)

және институционалды емес (білім беру мекемелерінен тыс орталықтарда, үйде, т.б.) деп жіктей аламыз (Кесте 2).

2-Кесте. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеудің формалары

Жеке	Топтық	Институционалды	Институционалды емес
Әлеуметтік педагогикалық кеңес беру – балаға құқықтық және әлеуметтік мәселер бойынша көмек көрсету	Инклюзивті білім беру – баланы қатарластармен бірге оқытуда сүйемелдеу	Инклюзивті топтар мен сыныптар – мамандардың сүйемелдеуімен қатарластарымен бірге оқытуда сүйемелдеу	Отбасында немесе қашықтықтан оқыту – білім беру мекемелеріне бара алмайтын балаларды сүйемелдеу
Тьюторлық көмек – әлеуметтенуде тьютор тарапынан жеке сүйемелдеу	Әлеуметтік бейімделу тренингтерін жүргізу – коммуникативтік дағдылар мен өз-өзіне сенімділікті дамыту	Ресурстық сыныптар мен орталықтар – ЕББҚБ арналған арнайы жабдықталған кабинеттер мен орталықтарда сүйемелдеу	Оңалту орталықтары мен сүйемелдеу қызметтері – балаларды әлеуметтік және психологиялық бейімделуде сүйемелдеу
Әлеуметтік патронаж – баланы үй жағдайында қажетті маманмен қамтамасыз ету процесін сүйемелдеу	Түзету сабақтары – когнитивтік, сөйлеу, әлеуметтік дағдыларын дамытуға бағытталған сабақтар	Мамандандырылған түзету мектептері мен интернаттары – арнайы білім беру бағдарламаларымен оқытатын мекемелерде сүйемелдеу	Еріктілер мен қайырымдылық ұйымдары – ЕББҚ балаларды қоғамда сүйемелдеу мен қолдау.
Жеке оқыту бағдарламасын құру	Үйірме – әр түрлі секциялар мен шығармашылық студияларына қатысу	Психолого-медико-педагогикалық консилиум (ПМПК) – арнайы комиссия ұсыныстары бойынша сүйемелдеу	

Ескерту: авторлар тарапынан құрылды

Әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеудің тиімді жүргізілуінде сүйемелдеу құралдарын дұрыс таңдау да үлкен маңызға ие. Біз оларды әдістемелік, техникалық, педагогикалық, ақпараттық деп топтауды ұсынамыз:

– Әдістемелік құралдарға жеке білім беру бағдарламалары, түзету-дамытушылық әдістемелер, дидактикалық материалдар, бейіндік оқулықтар, әлеуметтену және бейімделу бағдарламалары жатады.

– Сүйемелдеудің техникалық құралдарына тактильді оқулықтар, көрнекіліктер, оқытуға арналған аудио және бейне материалдар, электронды кітаптар, сөйлеуді қолдау бағдарламалары, коммуникацияның альтернативті құралдары, жабдықталған сыныптар мен сенсорлы бөлмелер жатады.

– Педагогикалық құралдарға инклюзивті және дифференциалды оқыту әдістері, ойын және арт-терапия технологиялары, диагностикалық құралдар мен түзету сабақтары, дамыта оқыту әдістері жатады.

– Ақпараттық құралдарға онлайн ресурстар, оқытуға арналған платформалар, мобильді қосымшалар, мамандардың виртуалды кеңес беру қызметтері жатады.

Белгіленген деңгейлер, кезеңдер, формалар мен құралдар ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу үдерісін кешенді және көпдеңгейлі етіп ұйымдастыруға ықпал етеді.

Қорытынды

Бүгінгі таңда ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды инклюзивті оқыту, мектепке интеграциялау жалпы әлемдік үрдіс, осыған байланысты бірлескен білім беру жағдайына қатысты түрлі қиындықтар туындайтыны заңдылық. Осындай жиі кездесетін мәселелердің бірі – ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың мектеп өміріне, құрдастар тобына әлеуметтенуіндегі қиындықтар. Әлеуметтік педагог балалардың оңтайлы әлеуметтенуін және т.б. әлеуметтік педагогикалық мәселелерінің шешімін табуға атсалысатын маман болғандықтан, осы мәселеге қатысты ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу қызметін тиімді жүргізуі керек.

Барлық білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу білім беру мекемелері мен әлеуметтік педагог жұмысының маңызды бағыты болып табылады. Ол қолжетімді әрі сапалы білім беруді қамтамасыз ету үшін ғана емес, сонымен бірге баланы оның дамуында, әлеуметтенуінде және қоғамда бағдарлануында жан-жақты қолдау үшін қажет.

Әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеудің тиімділігі бала жағдайын диагностикалау, жеке дамуын жоспарлау, білім беру бағдарламасын бейімдеу, психологиялық қолдау сияқты кешенді шараларға байланысты. Сондай-ақ инклюзивті білім беру технологиялары, ресурстық орталықтар, мамандардың қатысуы мен отбасымен белсенді өзара байланыс та маңызды рөлге ие.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік педагогикалық сүйемелдеу аясындағы қазіргі тенденциялар кедергісіз білім беру ортасын құруға, тиімді педагогикалық әдістер мен технологияларды пайдалануға, сондай-ақ инклюзивті білім беру жүйесін дамытуға бағытталған. Бұл процесте әрбір баланың қажеттілігі ескеріліп, оның сәтті дамуы мен өзін-өзі жүзеге асыруы үшін жағдай жасалады.

Осылайша, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік-педагогикалық сүйемелдеу әр балаға білім алуға, дамуға және қоғамның толыққанды мүшесі болуға мүмкіндік беретін заманауи білім беру жүйесінің бөлігі болып табылады.

Авторлардың қосқан үлесі

Б.А. Садырбаева – 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.

Д. Ертарғынқызы – зерттеу жұмысының концепциясын құру және ғылыми жетекші ретінде жариялауға арналған мақаланың соңғы нұсқасын бекіту.

Әдебиеттер тізімі

Альчимбаева, А., Алгожаева, Н., Саманова Д. (2023). «Направленность работы социального педагога в психологическом сопровождении детей с особыми образовательными потребностями», Вестник КазНУ имени аль-Фараби, серия «Педагогические науки», (3), с. 82-92. <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v76.i3.07>

Быковская, Т.Е. (2009). «Социально-педагогическое сопровождение подростка с девиантным поведением в условиях образовательного учреждения», Социально-педагогическая поддержка ребенка: мат-лы меж-дунар. науч.-практ. конф. – Москва: АПКППРО, с. 280-286.

Галагузов, А.Н., Галагузова. М.А. (2015). «К вопросу о сущности понятия «Социально-педагогическое сопровождение дезадаптированных подростков», Педагогическое образование в России. №4. Қолжетімді: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suschnosti-ponyatiya-sotsialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-dezadaptirovannyh-podrostkov> (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 18 наурыз).

Қасымова, Р.С. (2020). Әлеуметтік педагогтың жұмыс технологиясы. – Алматы: Қазақ университеті.

Қазақстан Республикасы (2007). «Білім туралы» Заңы Қолжетімді: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_#z3 (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 18 наурыз)

ҚР Білім және ғылым министрлігі (2022). «Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы бұйрық», 12 қаңтар. Қолжетімді: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200026618> (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 18 наурыз)

ҚР Білім және ғылым министрлігі (2009). «Педагог лауазымдарының үлгілік біліктілік сипаттамаларын бекіту туралы бұйрық». Қолжетімді: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V090005750_ (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 18 наурыз)

ҚР Президенті жанындағы орталық коммуникациялар қызметі (2023). «Елімізде ерекше білім беруді қажет ететін балалардың санаты кеңейтілді», 20 сәуір. Қолжетімді: <https://ortcom.kz/kk/novosti/1681988681> (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 18 наурыз)

Мардахаев Л.В. (2017). Социальная педагогика: учебник для бакалавров. Москва: Издательство Юрайт.

Мардахаев Л.В. и Орлова Е.А. (2025). Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт.

Организация Объединенных Наций (1960) «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования». Доступно по адресу: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml (дата обращения: 18 марта 2025 г.)

Организация Объединенных Наций (2006). «Конвенция о правах инвалидов». Доступно по адресу: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 18 марта 2025 г.)

Оспанбаева М.П., Құрманова С.Н. (2018). «Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу шарттары», Абай ат. ҚазҰПУ Хабаршысы, «Психология» сериясы, (2), 102-107 б. Қолжетімді: <http://repository.apa.kz/xmlui/handle/123456789/143> (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 18 наурыз)

Рсалдинова А.К., Кемешова А.М. (2019). Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың жолдары. Алматы.

Hanley H., Garrity S. (2022) 'ECCE teachers' attitudes in Ireland towards including children with special educational needs', *Irish Educational Studies*, 43 (4), pp. 683-701. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2135567>

Illina O., Sytniakivska, S. (2023). 'Social and pedagogical support of certain categories of children with special needs in the conditions of inclusive education', *Zhytomyr Ivan Franko state university journal. Pedagogical sciences*, 1 (112), pp. 168-176. [http://dx.doi.org/10.35433/pedagogy.1\(112\).2023.168-176](http://dx.doi.org/10.35433/pedagogy.1(112).2023.168-176)

Rice M.F., Ortiz K.R. (2022). "Parents of children with special educational needs' shared work in fully online learning", *Journal of Research on Technology in Education*, 55 (5), pp. 784-798. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2030269>

Б.А. Садырбаева*¹, Д. Ертарғынқызы²

**¹Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан*

*²Университет имени Сулеймана Демиреля Алматинская область,
район Карасай, Республика Казахстан*

Обзор научной литературы по социальному педагогическому сопровождению детей с особыми образовательными потребностями

Аннотация. Современная система образования ориентирована на доступность образования для всех детей, независимо от их особенностей. При этом социально-педагогическое сопровождение детей с учетом всех образовательных потребностей является важным направлением работы образовательных учреждений и социального педагога. Она необходима не только для обеспечения доступного и качественного образования, но и для всесторонней поддержки ребенка в его развитии, социализации и ориентации в обществе. В статье, на основе отечественных и зарубежных научных трудов, проведен теоретический анализ проблемы инклюзивного образования, детей с особыми образовательными потребностями, их социально-педагогического сопровождения. Также должностные обязанности социальных педагогов по работе с детьми с особыми образовательными потребностями определены на основании государственных документов. В ходе обработки и обсуждения результатов исследования определена классификация (группа) по особенностям детей с особыми образовательными потребностями, изучена сущность их социально-педагогического сопровождения и определены уровни сопровождения (на основе моделей Л.В. Мардахаева и Е.А. Орловой, О. Ильиной и С. Ситняковской, Х. Хэнли и Ш. Гаррити), были уточнены направления, этапы, формы и средства социально-педагогического сопровождения детей с ООП. Результаты статьи может быть полезна специалистам, ведущим работу с детьми с особыми образовательными потребностями, а также любым соискателям, интересующимся проблемой детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, социально-педагогическое сопровождение, деятельность социального педагога.

B. Sadyrbayeva^{*1}, D. Yertargynkyzy²

^{*1}*Al-Farabi Kazakh National University, c. Almaty, Republic of Kazakhstan*

²*SDU University, Almaty region, Karasai district, Republic of Kazakhstan*

Review of scientific literature on social pedagogical support for children with special educational needs

Annotation. The modern education system is focused on accessibility of education for all children, regardless of their characteristics. At the same time, social and pedagogical support for children, taking into account all educational needs, is an important area of work for educational institutions and social educators. It is necessary not only to provide affordable and high-quality education, but also to comprehensively support the child in his development, socialization and orientation in society. Based on domestic and foreign scientific works, the article provides a theoretical analysis of the problem of inclusive education, children with special educational needs, and their social and pedagogical support. Also, the job responsibilities of social educators for working with children with special educational needs are determined on the basis of government documents. During the processing and discussion of the research results, a classification (group) was determined according to the characteristics of children with special educational needs, the essence of their socio-pedagogical support was studied and the levels of support were determined (based on the models of L. V. Mardakhaev and E. A. Orlova, O. Ilyina and S. Sitnyakovskaya, H. Hanley and S. Garrity), the directions were clarified, stages, forms and means of social and pedagogical support for children with disabilities. The results of the article may be useful to specialists working with children with special educational needs, as well as to any applicants interested in the problem of children with special educational needs.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, social and pedagogical support, activities of a social educator.

References

Alchymbayeva, A., Algozhayeva, N., Samanova, D. (2023). Directions of psychological support of a social teacher with students in need of special education. *Journal of Educational Sciences*, 76(3), 82–92. <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v76.i3.07>

Bykovskaya, T.E. (2009). 'Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie podrostka s deviantnym povedeniem v usloviyakh obrazovatel'nogo uchrezhdeniya' [Socio-pedagogical support of an adolescent with deviant behavior in the context of an educational institution]. *Sotsial'no-pedagogicheskaya podderzhka rebenka: mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Moskva: APK i PPRO*, pp. 280–286. (in Russian)

Galaguzov, A.N., Galaguzova, M.A. (2015). 'K voprosu o sushchnosti ponyatiya "Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie dezadaptirovannykh podrostkov"' [On the essence of the concept "Socio-pedagogical support of maladjusted adolescents"]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (4). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suschnosti-ponyatiya-sotsialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-dezadaptirovannyh-podrostkov> (Accessed: 18 March 2025). (in Russian)

Kassymova, R.S. (2020). *Äleumettik pedagogtyñ zhūmys tekhnologiyasy* [Technology of social pedagogue's work]. – Almaty: Qazaq universiteti. (in Kazakh)

Qazaqstan Respublikasy (2007). "Bilim turaly" Zany [Law of the Republic of Kazakhstan "On Education"]. Available at: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_#z3 (Accessed: 18 March 2025). (in Kazakh)

QR Bilim және ғылым ministrligi (2022). "Erekse bilim беру qajettilikterin baғalau qaғidaların bekitu turaly byyryq" [Order "On approval of the rules for assessing special educational needs"], 12 January. Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200026618> (Accessed: 18 March 2025). (in Kazakh)

QR Bilim және ғылым ministrligi (2009). "Pedagog laғazymдарының ұlgilik biliktilik sipattamalaryn bekitu turaly byyryq" [Order "On approval of the model qualification characteristics of teaching positions"]. Available at: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V090005750_ (Accessed: 18 March 2025). (in Kazakh)

QR Prezidenti janyndaғы ortalyq kommunikatsiyalar qyzmeti (2023). "Elimizde erekse bilim berudi qajet etetin balalardyn sanaty keñeitildi" [The category of children in need of special education in our country has been expanded], 20 April. Available at: <https://ortcom.kz/kk/novosti/1681988681> (Accessed: 18 March 2025). (in Kazakh)

Mardakhaev, L.V. (2017). Sotsial'naya pedagogika: uchebnik dlya bakalavrov [Social pedagogy: textbook for bachelors]. Moskva: Izdatel'stvo Yurayt. (in Russian)

Mardakhaev, L.V., Orlova, E.A. (2025). Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie detey s ograničennymi vozmožnostyami zdorov'ya: uchebnik dlya vuzov [Socio-pedagogical support of children with disabilities: textbook for universities]. Moskva: Izdatel'stvo Yurayt. (in Russian)

Organizatsiya Ob"edinennykh Natsiy (1960). "Konventsiya o bor'be s diskriminatsiey v oblasti obrazovaniya" [Convention against Discrimination in Education]. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml (Accessed: 18 March 2025). (in Russian)

Organizatsiya Ob"edinennykh Natsiy (2006). "Konventsiya o pravakh invalidov" [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (Accessed: 18 March 2025). (in Russian)

Ospanbaeva, M.P., Qurmanova, S.N. (2018). "Erekse bilim беру qajettilikteri bar oqushylardy psikhologiyalyq-pedagogikalyq süyemeldeu şarttary" [Conditions of psychological and pedagogical support for students with special educational needs]. Abai atyndagy QazUPU Khabarshysy, "Psikhologiya" seriyasy, (2), pp. 102–107. Available at: <http://repository.apa.kz/xmlui/handle/123456789/143> (Accessed: 18 March 2025). (in Kazakh)

Rsaldinova, A.K., Kemeshova, A.M. (2019). "Inkljuzivti bilim беру zhagdayynda erekse bilim беру qajettilikteri bar oqushylardyn oqu zhetistikterin bagalaudyn zholdary" [Ways to assess the academic achievements of students with special educational needs in the context of inclusive education]. Almaty. (in Kazakh)

Hanley H., Garrity S. (2022) 'ECCE teachers' attitudes in Ireland towards including children with special educational needs', Irish Educational Studies, 43 (4), pp. 683-701. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2135567>

Illina O., Sytniakivska, S. (2023). 'Social and pedagogical support of certain categories of children with special needs in the conditions of inclusive education', Zhytomyr Ivan Franko state university journal. Pedagogical sciences, 1 (112), pp. 168-176. [http://dx.doi.org/10.35433/pedagogy.1\(112\).2023.168-176](http://dx.doi.org/10.35433/pedagogy.1(112).2023.168-176)

Rice M.F., Ortiz K.R. (2022). "Parents of children with special educational needs' shared work in fully online learning", Journal of Research on Technology in Education, 55 (5), pp. 784-798. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2030269>

Авторлар туралы мәліметтер:

Садырбаева Б.А. – хат-хабар авторы, ҚазҰУ 3 курс докторанты, Алматы, Әл-Фараби даңғылы, 71, 050040, Қазақстан Республикасы.

Ертарғынқызы Д. – PhD докторы, доцент м.а., Сулейман Демирел университеті, Алматы облысы, Қарасай ауданы, көш. Абылай хан 1/1, Қаскелең 040900, Қазақстан Республикасы.

Сведения об авторах:

Садырбаева Б.А. – автор для корреспонденции, докторант 3 курса, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, проспект Аль-Фараби 71, Алматы, 050040, Республика Казахстан.

Ертарғынқызы Д. – доктор PhD, и.о. доцент, университет имени Сулеймана Демиреля, Алматинская область, район Карасай, ул. Абылай Хана 1/1, Қаскелең 040900, Республика Казахстан.

Information about the authors:

Sadyrbayeva B.A. – corresponding author, 3rd year doctoral student, Kazakh National University. Al-Farabi, Al-Farabi Avenue 71, Almaty, 050040, Republic of Kazakhstan.

Yertargynkyzy D. – PhD, acting associate professor, Suleyman Demirel University, Almaty region, Karasai district, st. Abylay Khana 1/1, Kaskelen 040900, Republic of Kazakhstan.



МРНТИ 14.35.07

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-152-3-319-340>

Научная статья

Трансформация программ профессионального развития преподавателей в условиях цифровизации, глобализации и инклюзивного образования

С.Г. Карстина¹, С.К. Абильдина^{*2}, А.К. Тусупбекова³, М.К. Тамабаева⁴

^{1,2,3,4}Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан

(E-mail: ¹skarstina@mail.ru, ^{*2}Abildina_Saltanat@buketov.edu.kz, ³tussupbekova.ak@gmail.com, ⁴mendigul_0879@mail.ru). Автор для корреспонденции: e-mail: ²Abildina_Saltanat@buketov.edu.kz

Аннотация. Статья посвящена исследованию потребностей преподавателей вузов и колледжей в сфере повышения квалификации в условиях цифровизации, глобализации и расширения инклюзивных практик. Цель исследования – определить теоретические и методологические основы формирования инновационной активности преподавателей и оценить роль системы повышения квалификации. Задачи включали анализ международных и казахстанских подходов, выявление факторов выбора программ и эмпирическую оценку удовлетворённости их содержанием и формами. На основе анкетирования 143 преподавателей казахстанских образовательных организаций выявлены приоритетные компоненты программ профессионального развития и различия в их восприятии по стажу и академической должности. Независимо от опыта высоко оцениваются модули по методике преподавания, цифровым технологиям, инновациям и дуальному обучению. Начинающие преподаватели проявляют меньший интерес к аксиологическим и гуманитарным аспектам, тогда как опытные акцентируют внимание на стратегических и исследовательских компонентах. Статистический анализ (t-тесты, ANOVA) показал относительное единство базовых потребностей при наличии структурных различий между профессиональными группами. Результаты подтверждают необходимость модульных и адаптивных программ, сочетающих цифровые, инклюзивные и ценностные компоненты, что позволит развивать инновационный потенциал и профессиональную идентичность преподавателей, а также модернизировать систему профессионального развития в условиях глобальных трансформаций.

Ключевые слова: инновационная активность преподавателей, профессиональное развитие, мотивация, инновационные технологии, цифровизация, инклюзивность, программы повышения квалификации

Введение

В условиях глобализации, цифровизации и расширения инклюзивного подхода к образованию возрастают требования к профессиональной деятельности преподавателей (Taralova, 2024; Лазарев и Мартиросян, 2024; Тихонова, 2024; Федина, 2025; McMillan

Түсті: 15.04.2025; Жөнделді: 21.07.2025; Мақұлданды: 27.09.2025; Онлайн қолжетімді: 30.09.2025

and Cheney, 1996; Зеер и Коновалов, 2025; Фролова, 2025). Инновационная активность становится ключевым фактором педагогической эффективности, определяя не только технологическую компетентность, но и способность трансформировать образовательную среду (Taralova, 2024; Зеер и Коновалов, 2025). Инновационно-активные преподаватели не только владеют современными методами обучения, но и стремятся к постоянному профессиональному росту, открытому взаимодействию и анализу собственной практики. Их инновационная активность, как показывают исследования, тесно связана с профессиональной идентичностью, компетентностным развитием и эмоциональной устойчивостью (Taralova, 2024; Зеер и Коновалов, 2025). Эти качества особенно важны в условиях глобальной цифровизации, которая одновременно открывает новые возможности – масштабируемость образовательных услуг, повышение конкурентоспособности вузов, обновление педагогических подходов и учет разнообразия профилей студентов (Фролова, 2025). Однако потенциал цифровизации ограничивается рядом факторов: нехваткой цифровых компетенций, слабым развитием инфраструктуры, технологическим и компетентностным неравенством, а также снижением мотивации преподавателей. Эти проблемы наиболее остро проявляются в развивающихся странах, где уровень цифровой грамотности и доступ к ресурсам остаются неравномерными. В результате успешная интеграция цифровых технологий в образовательный процесс становится не столько вопросом владения инструментами, сколько способностью адаптировать их к методике преподавания и трансформировать образовательную среду. В этих условиях возрастает роль программ повышения квалификации, способствующих развитию инновационного поведения преподавателей (Taralova, 2024; Лазарев и Мартиросян, 2024; Тихонова, 2024; Фролова, 2025; Rababa'h, 2024). В ряде стран (например, Швеция, Финляндия) подобные программы акцентируют внимание на рефлексивном обучении, индивидуальных траекториях и профессиональных сообществах. Однако во многих вузах такие программы остаются формальными и редко охватывают развитие эмоционального интеллекта, навыков адаптации и проектирования образовательных инноваций. До сих пор отсутствуют надежные показатели готовности преподавателей к инновационной деятельности, а мотивационные аспекты этой активности изучены недостаточно (Lander, 2023; Kussainova, 2024; Chen, 2025).

Эффективное развитие инновационной активности требует комплексного подхода: создания институциональной культуры, гибких стратегий профессионального роста и предоставления ресурсов (Лазарев и Мартиросян, 2024; Lander, 2023; Chen, 2025; Котлярова, 2021; Kijkuakul and Bongkotphet, 2024; Sanz, 2023; Thomas, 2025). При этом мотивация преподавателя к внедрению инноваций в университете и раскрытие его инновационного потенциала требуют сочетания различных подходов и стратегий: доступа к необходимым ресурсам, технической поддержки, создания условий для профессионального развития, вовлечения в сотрудничество с другими университетами и исследовательскими организациями, а также участия в реализации инновационных проектов (Taralova, 2024; Лазарев и Мартиросян, 2024; Lander, 2023; Kussainova, 2024; Chen, 2025).

Международные модели, такие как LevelUP (Sanz, 2023), интегрируют цифровую аналитику, гибкое модульное обучение и инклюзивный дизайн, а также подчеркивают ценность сообществ практики и фасилитированного сотрудничества (Тихонова,

2024; Talafian, 2023; Bender and Laverty, 2020). При этом мало изучено долгосрочное влияние таких программ на преподавательскую практику и их устойчивость в условиях ограниченных ресурсов.

Казахстанские исследования (Tapalova, 2024; Kussainova, 2024; Mukanova, 2024; Mukanova, 2025; Шкутина, 2025; Карстина, 2024; Хусаинова, 2022) подтверждают значимость цифровых платформ, проектного обучения и менторинга, но недостаточно учитывают аспекты инклюзивности, индивидуализации и международного опыта. Среди ключевых барьеров – нехватка цифровых и эмоциональных компетенций, возрастные различия в восприятии инноваций, слабая мотивация и ограниченные стимулы к инновационной деятельности. Анализ международных исследований выявляет схожие проблемы: отсутствие гибких моделей профессионального развития, недостаток цифровой грамотности, слабое внимание к индивидуальным потребностям преподавателей и сопротивление изменениям в условиях традиционной академической культуры (Kijkuakul and Bongkotphet, 2024; Sanz, 2023; Thomas, 2025; Talafian, 2023; Bender and Laverty, 2020; Skrbinek, 2024).

Таким образом, до сих пор остаётся нерешённым вопрос формирования инновационной активности преподавателей в условиях цифровизации и инклюзивности. Это подчёркивает необходимость теоретического обоснования и практического переосмысления программ повышения квалификации. В соответствии с этим целью данного исследования являлось выявление теоретических и методологических основ формирования инновационной активности преподавателей в условиях глобализации, цифровизации и инклюзивности, с акцентом на роль и эффективность системы повышения квалификации. Для достижения поставленной цели в работе были определены следующие задачи: 1) проанализировать современные международные и казахстанские подходы к формированию инновационной активности преподавателей; 2) выявить предпочтения, барьеры и мотивационные факторы при выборе программ повышения квалификации; 3) провести эмпирическое исследование удовлетворённости преподавателей содержанием, формами и результатами программ повышения квалификации; 4) определить направления совершенствования системы дополнительного образования с учётом цифровых и инклюзивных требований. С теоретической точки зрения, исследование обосновывает подходы к развитию инновационной активности преподавателей в условиях цифровизации, инклюзивности и устойчивого развития. С практической – результаты могут быть использованы для проектирования адаптивных программ повышения квалификации, способствующих развитию инновационного потенциала преподавателей.

Материалы и методы

Исследование включало два этапа – теоретический и эмпирический. На теоретическом этапе был проведён комплексный анализ научных, аналитических и статистических источников, посвящённых формированию инновационной активности преподавателей в условиях глобализации, цифровизации и инклюзивности. Использовались методы сравнительного и системного анализа литературы, что позволило выявить ключевые концепции, подходы и противоречия в исследуемой области. Поиск источников

осуществлялся в международных базах данных (Scopus, Web of Science, Springer Link, ResearchGate) и локальных ресурсах (Cyberleninka, eLibrary) с глубиной охвата последних пяти лет. В качестве ключевых слов использовались термины, связанные с инновационной и научной активностью преподавателей, их профессиональными компетенциями и программами подготовки к инновационной деятельности.

Эмпирический этап был основан на онлайн-анкетировании преподавателей вузов и колледжей Казахстана. Его целью стало изучение информированности и удовлетворённости системой повышения квалификации, а также выявление факторов, влияющих на развитие инновационной активности преподавателей. Для оценивания использовалась пятибалльная шкала, где 1 балл отражал минимальное значение показателя, а 5 баллов - максимальное.

Анкета включала четыре блока вопросов:

1. Общие характеристики респондентов – место работы, должность, стаж педагогической деятельности, а также опыт работы в компаниях/организациях по профилю преподаваемых дисциплин.

2. Система повышения квалификации – наличие регулярной практики повышения квалификации, удовлетворённость качеством программ, предпочтительные формы и продолжительность курсов, основные дефициты компетенций. В этот блок входили вопросы:

- является ли практика повышения квалификации постоянной для вашего вуза/колледжа;

- удовлетворены ли вы качеством предоставляемых программ;

- какие формы повышения квалификации наиболее приемлемы;

- какова оптимальная продолжительность курсов;

- с какими дефицитами компетенций или профессионального поведения вы сталкиваетесь;

- ваши предпочтения по формату проведения курсов.

3. Факторы выбора программ повышения квалификации — стоимость, продолжительность, содержание программы, место проведения, итоговый документ о завершении, квалификация преподавателей, наличие современной ресурсной и лабораторной базы, а также формат проведения занятий.

4. Содержательные приоритеты программ – обязательные разделы и модули программ повышения квалификации, а также рекомендации респондентов по их улучшению.

Анкета также предусматривала открытые вопросы, позволяющие преподавателям предложить дополнительные факторы выбора программ, описать собственные потребности и мотивацию к обучению, а также оценить формат, содержание и продолжительность курсов.

Ссылка для участия в опросе распространялась по электронной почте. Участие было добровольным, а выборка формировалась случайным образом. Всего в исследовании приняли участие 143 преподавателя из 19 университетов и 5 колледжей Казахстана.

Характеристики выборки:

- по стажу педагогической деятельности: более 15 лет – 34,97%, 10-15 лет – 17,48%, 5-10 лет – 23,08%, менее 5 лет – 24,48%;

– по академическим должностям: профессора – 4,9%, ассоциированные профессора – 17,48%, старшие преподаватели – 41,26%, преподаватели – 30,77%, другое (административный и вспомогательный персонал) — 5,59%.

Такое распределение обеспечило разнообразие профессионального опыта и должностного состава, а также достаточную региональную и институциональную репрезентативность. Это позволяет использовать полученные данные для обобщённых выводов по системе подготовки инновационно-активных преподавателей в Казахстане, а также для дифференцированных рекомендаций с учётом стажа и профессиональной компетентности.

Методы анализа данных включали описательную статистику (средние значения, стандартные отклонения), независимые t-критерии и односторонние ANOVA-тесты для выявления различий в оценках системы повышения квалификации, факторов выбора программ и содержательных аспектов их реализации в зависимости от стажа и профессиональной квалификации респондентов. Применение указанных методов обеспечило выявление статистически значимых различий и повысило надёжность интерпретации результатов.

Использование структурированной анкеты, разделённой на четыре блока, позволило охватить как содержательные, так и поведенческие аспекты профессиональной активности преподавателей, а сочетание методов системного, сравнительного анализа и обобщения обеспечило научную строгость исследования.

Результаты и обсуждение

Современные исследования подчеркивают, что развитие инновационной активности преподавателей требует комплексного подхода, включающего профессиональные компетенции, мотивацию и условия для интеграции цифровых и инклюзивных технологий в образовательный процесс. Несмотря на значительный интерес к этой проблеме, до сих пор остаются нерешёнными вопросы эффективности программ повышения квалификации, их соответствия современным требованиям и учета индивидуальных потребностей педагогов. Настоящее исследование позволяет оценить текущее состояние системы повышения квалификации в Казахстане и определить факторы, влияющие на инновационную активность преподавателей.

Анкетирование 143 преподавателей из 19 вузов и 5 колледжей Казахстана позволило выявить ряд устойчивых закономерностей, представленных в таблице 1.

Таблица 1. Тенденции участия преподавателей в программах повышения квалификации и восприятие возможностей развития инновационной активности в условиях цифровизации, инклюзивности и глобализации

№	Вопрос / аспект	Результаты исследования
1	Опыт преподавателей в реальном секторе	52% преподавателей со стажем педагогической деятельности более 15 лет и 48% преподавателей со стажем педагогической деятельности менее 5 лет имеют опыт работы в профильных компаниях

2	Удовлетворенность программами повышения квалификации	Преподаватели со стажем педагогической деятельности 5–15 лет чаще удовлетворены программами повышения квалификации, особенно предлагаемыми профильными компаниями
3	Информированность молодых преподавателей	43% преподавателей со стажем педагогической деятельности менее 5 лет слабо осведомлены о возможностях программ повышения квалификации
4	Предпочтительные форматы программ повышения квалификации	Более 50% опытных преподавателей выбирают смешанные форматы программ повышения квалификации, менее опытные преподаватели выбирают очные долгосрочные программы повышения квалификации
5	Отношение к онлайн-форматам программ повышения квалификации	Онлайн формат программ повышения квалификации предпочитают лишь 28% преподавателей со стажем педагогической деятельности менее 5 лет
6	Запрос на инклюзивность	Высокий интерес к программам для преподавателей с ограниченные возможности здоровья, со стороны преподавателей женщин, со стороны преподавателей региональных вузов

Как следует из представленных в таблице 1 данных более половины всех респондентов, независимо от стажа педагогической деятельности, имеют практический опыт работы в профессиональной сфере (59,4% респондентов), что отражает усиливающийся тренд на профессионализацию преподавателей и согласуется с выводами других исследований (Tapalova, 2024; Rababa'h, 2024; Sanz, 2023; Mukanova and Akifyeva, 2024; Mukanova and Akifyeva, 2025; Шкутина, 2025; Карстина, 2024; Хусаинова, 2022). Преподаватели со стажем 5–15 лет демонстрируют наибольшую удовлетворенность программами повышения квалификации, особенно организованными компаниями-партнёрами, что подтверждает эффективность дуальных и наставнических форматов (Тихонова, 2024; Шкутина, 2025; Карстина, 2024; Хусаинова, 2022). Начинающие преподаватели (стаж педагогической деятельности до 5 лет) менее информированы о возможностях повышения квалификации, хотя проявляют интерес к длительным очным программам, что указывает на необходимость более эффективного информирования и применения гибких цифровых траекторий развития. Приоритеты преподавателей по форматам обучения различаются в зависимости от стажа педагогической деятельности: опытные преподаватели предпочитают краткосрочные смешанные курсы, начинающие преподаватели – долгосрочные очные. 30,3% респондентов, имеющих стаж педагогической деятельности менее пяти лет считают наиболее оптимальной продолжительность курсов повышения квалификации 1-3 месяца с получением сертификата. Вместе с этим, только 25,7% преподаватели данной категории проявляют заинтересованность к онлайн-форматам программ повышения квалификации и профессионального развития, что вероятно связано не с цифровыми барьерами, а с сомнениями в качестве дистанционных программ. Это подтверждает необходимость качественной цифровизации программ повышения квалификации преподавателей, включая педагогическое сопровождение, интерактивные методы и гибкую адаптацию. Данное утверждение согласуется с результатами других исследований (Тихонова, 2024;

Федина, 2025; Фролова, 2025), где подчеркивается значимость персонализированного цифрового обучения. Таким образом, полученные данные позволяют утверждать, что несмотря на наличие устойчивой системы повышения квалификации в вузах и колледжах Казахстана, существует несоответствие между разнообразием предложений и реальными потребностями разных категорий преподавателей.

Анализ анкетных данных, собранных от профессорско-преподавательского состава, а также вспомогательного и административного персонала казахстанских вузов и колледжей, позволил выявить значимые различия в восприятии систем повышения квалификации в зависимости от занимаемой должности и профессиональной квалификации. Полученные результаты указывают на неоднородность потребностей и ожиданий разных категорий преподавателей, что требует дифференцированного подхода к проектированию программ повышения квалификации и профессионального развития. Так, например, проведенное анкетирование позволило выяснить, что наиболее высокий уровень практического опыта в профильных компаниях и организациях имеют профессора (71,43%) и административный (вспомогательный) персонал (87,5%), тогда как у преподавателей и старших преподавателей этот показатель составляет 59–61%. Наблюдаемая тенденция подчеркивает важность расширения возможностей для вовлечения преподавателей в практико-ориентированные форматы, включая стажировки и дуальные образовательные программы. Профессора также демонстрируют более систематичный подход к повышению квалификации: 85,71% респондентов этой категории сообщили о регулярном участии в соответствующих программах. В то же время преподаватели и старшие преподаватели нуждаются в институциональной поддержке для построения собственной профессиональной траектории.

Наиболее выраженные различия проявились в уровне удовлетворенности респондентов качеством программ повышения квалификации. Удовлетворенность профессоров составила 57,14%, тогда как среди преподавателей и административного персонала этот показатель достиг 68,18% и 75% соответственно. Вероятно, это связано с тем, что более квалифицированные специалисты предъявляют повышенные требования к содержанию и формату обучения. Формат программ также оказался значимым фактором: профессора преимущественно предпочитают традиционные офлайн-курсы на базе вуза, в то время как преподаватели и старшие преподаватели чаще выбирают внешние форматы, включая онлайн-обучение и курсы партнерских организаций. Такая динамика соответствует глобальной тенденции перехода к гибким, цифровым и персонализированным траекториям профессионального развития (Лазарев и Мартиросян, 2024; Lander, 2023; Chen, 2025; Котлярова, 2021; Kijkuakul and Bongkotphet, 2024; Sanz, 2023; Thomas, 2025). При этом наблюдается рост интереса респондентов ко всем видам онлайн-форматов. Несмотря на доминирование офлайн-обучения, что отмечают в зависимости от стажа педагогической деятельности от 52% до 75% респондентов, доля сторонников онлайн- или гибридных подходов достигает 44% среди ассоциированных профессоров и старших преподавателей, составляющих 58,74% от общей выборки. Это подтверждает необходимость разработки многоформатных программ, сочетающих синхронные и асинхронные компоненты, особенно в условиях цифровизации и инклюзивных вызовов в образовании. Сопоставление полученных данных с зарубежными исследованиями (Тихонова, 2024; Федина, 2025; Шкутина, 2025;

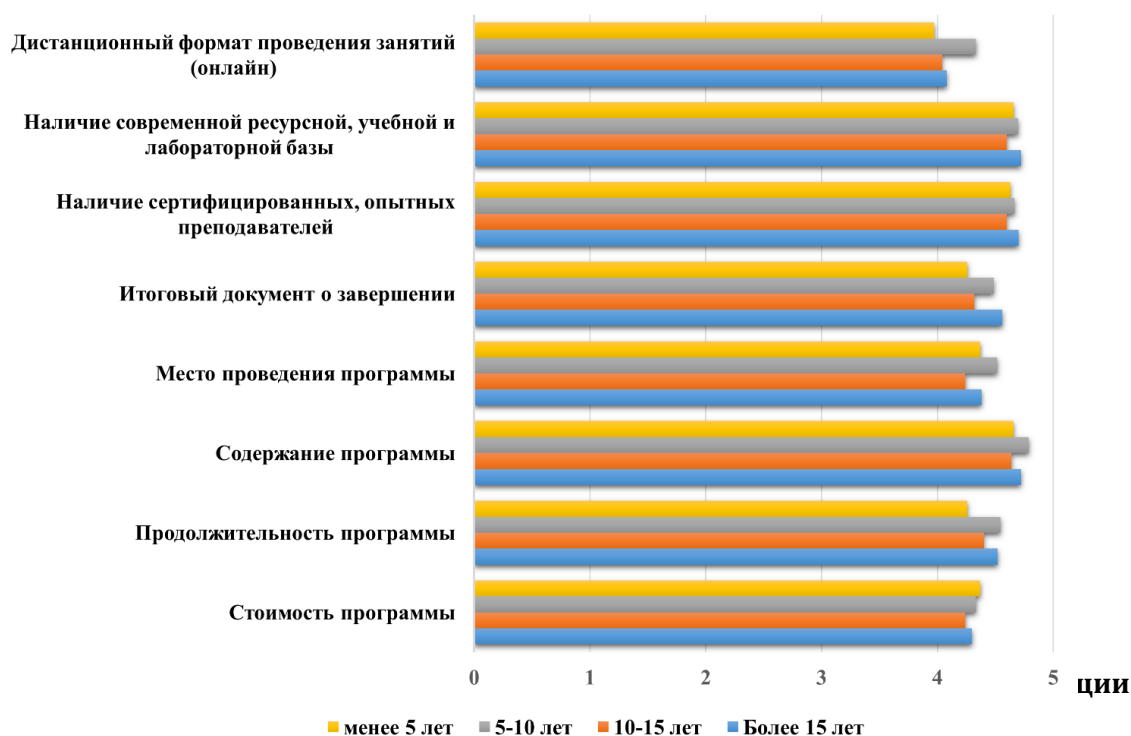
Карстина, 2024; Хусаинова, 2022) демонстрирует высокую степень согласованности. В указанных работах акцент сделан на гибких траекториях развития, интеграции международного компонента, а также на поддержке молодых преподавателей через менторство и доступ к цифровым образовательным ресурсам.

На основании проведенного анализа и сопоставления полученных данных с литературными источниками можно выделить ключевые направления развития системы повышения квалификации преподавателей вузов. Во-первых, необходима адаптация программ в зависимости от стажа и карьерной мотивации, что предполагает разработку дифференцированных модулей: для преподавателей – практико-ориентированные гибридные курсы, для профессоров – углубленные методологические и аналитические компоненты. Во-вторых, следует расширить участие профильных компаний в организации и проведении курсов повышения квалификации, особенно через практико-интегрированные форматы, привлекая отраслевых специалистов к проектированию содержательных и прикладных образовательных треков, включая дуальные программы. В-третьих, требуется укрепление цифровых траекторий профессионального развития, включая микрокурсы, онлайн-наставничество и гибкие индивидуальные планы. В-четвертых, необходимо усилить целевое информирование преподавателей с небольшим педагогическим стажем о возможностях профессионального роста, а также развивать формы их поддержки через наставничество, гибкие программы и развитие soft skills. В-пятых, важно обеспечить регулярный мониторинг качества программ и выстроить эффективные механизмы обратной связи с участниками. В-шестых, следует развивать инклюзивную цифровую инфраструктуру, адаптируя программы повышения квалификации для различных целевых групп, включая преподавателей с ограниченными возможностями здоровья, сотрудников региональных вузов и специалистов с разным опытом педагогической деятельности, обеспечивая равный доступ к сертифицированным и признанным программам.

Таким образом, результаты исследования подтверждают необходимость стратегического обновления системы повышения квалификации с учетом разнообразия потребностей преподавательского состава и вызовов глобализации, цифровизации и инклюзивного образования.

Анализ анкетных данных также позволил выявить ряд противоречий, затрудняющих эффективную реализацию программ повышения квалификации: (1) несоответствие содержания современных программ вызовам времени и слабая представленность тем инклюзивной педагогики, цифровой трансформации и международных практик; (2) ограниченность гибких траекторий профессионального развития, особенно для преподавателей и старших преподавателей с небольшим стажем педагогической деятельности; (3) разрыв между высоким запросом на цифровизацию и фактической готовностью к ее реализации в педагогической практике. Эти факторы указывают на необходимость переориентации системы на комплексные, гибкие и многоуровневые программы, интегрирующие цифровые инструменты, инклюзивные подходы и международный опыт, соответствующие современным требованиям образовательного пространства.

Анализ предпочтений преподавателей с разным педагогическим стажем позволил выявить ключевые факторы, определяющие выбор программ повышения квалификации (рисунок 1).



Независимо от опыта работы, наиболее значимыми остаются содержание программы, квалификация преподавателей-тренеров и наличие современной учебной базы. Особенно высоко содержание программ оценивают преподаватели со стажем 5–10 лет (4,79), что отражает их стремление к углубленному профессиональному развитию. Для педагогов со стажем более 15 лет ключевыми являются ресурсы (4,72) и итоговый документ о завершении программы (4,56), что, вероятно, связано с институциональными требованиями к подтверждению квалификации. Начинающие преподаватели чаще ориентируются на стоимость (4,37) и продолжительность курсов (4,26), а значимость итогового документа для них минимальна (4,26), что указывает на приоритет развития компетенций над формальными признаками. Особое внимание привлекает фактор дистанционного формата, получивший наименьшие оценки во всех группах респондентов, особенно среди преподавателей со стажем менее 5 лет (3,97) и более 15 лет (4,08). Это свидетельствует о необходимости повышения доверия к цифровым форматам и разработки более инклюзивных и интерактивных онлайн-программ.

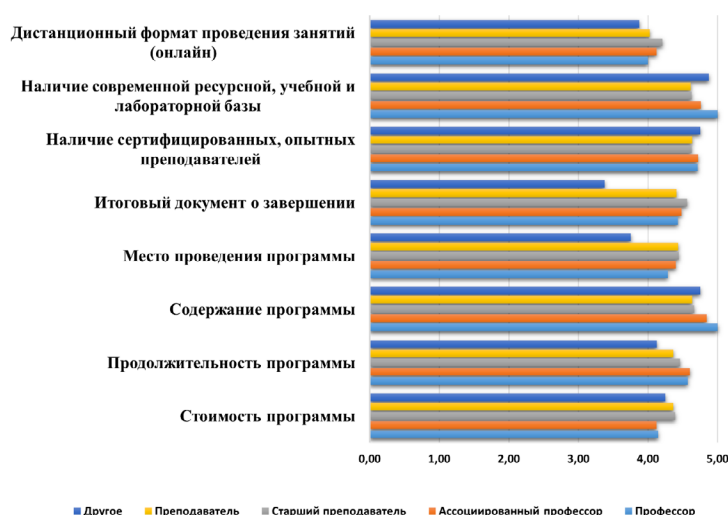
Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) подтвердили отсутствие статистически значимых различий между группами ($p > 0,05$ по всем показателям; таблица 2). Наибольшая вариативность наблюдалась по фактору «Продолжительность программы» ($F = 2,03$; $p = 0,11$), однако различия не достигли уровня значимости. Таким образом, предпочтения относительно содержания, стоимости, организационных характеристик и формата курсов повышения квалификации можно считать относительно единообразными, что может указывать как на сходство потребностей профессионального развития, так и на недостаточную дифференциацию существующих программ по стажу работы.

Таблица 2. Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA): влияние педагогического стажа на восприятие факторов выбора программ повышения квалификации

Ключевые факторы	<i>F</i>	<i>P-Значение</i>	<i>F критическое</i>
Стоимость программы	0,16605	0,9191	2,67
Продолжительность программы	2,0279	0,1128	2,67
Содержание программы	0,67101	0,5712	2,67
Место проведения программы	0,86139	0,4628	2,67
Итоговый документ о завершении	1,80861	0,1484	2,67
Наличие сертифицированных, опытных преподавателей	0,29682	0,8276	2,67
Наличие современной ресурсной, учебной и лабораторной базы	0,35462	0,7859	2,67
Дистанционный формат проведения занятий (онлайн)	1,29283	0,2794	2,67

В этой связи разработка эффективных программ повышения квалификации требует учета разнообразия профессионального опыта, усиления содержательных и технологических компонентов и обеспечения гибкости форматов обучения.

Сравнительный анализ предпочтений представителей различных академических должностей выявил структурные различия в приоритетах при выборе программ повышения квалификации (рисунок 2). Профессора дают максимальные оценки по содержанию программы и ресурсной обеспеченности (по 5 баллов), что отражает их высокие требования к содержательному наполнению и инфраструктурной поддержке профессионального развития. Дистанционный формат оценивается ими ниже (4 балла), что может указывать на более критическое отношение к онлайн-обучению среди старших академических позиций.

**Рисунок 2. Приоритеты выбора программ повышения квалификации в зависимости от академической должности преподавателей**

Ассоциированные профессора также высоко оценивают содержание (4,84), квалификацию преподавателей-тренеров (4,72) и ресурсную базу (4,76), что свидетельствует об их ориентации на качество и профессиональный уровень программ. Старшие преподаватели и преподаватели придают большее значение стоимости и доступности (место и формат проведения), хотя также признают значимость содержания и преподавательского состава. Это может объясняться ограниченными ресурсами и необходимостью совмещать обучение с нагрузкой. В этих группах дистанционный формат получает более высокие оценки, особенно у старших преподавателей (4,20), что отражает тенденцию к цифровизации среднего звена академического состава. Представители категории «Другие» (административный и вспомогательный персонал) высоко оценивают содержание (4,75), ресурсную базу (4,88) и квалификацию преподавателей-тренеров (4,75), но значительно ниже – значимость итогового документа (3,38) и дистанционного формата (3,88). Это может свидетельствовать о большей ориентации данных участников анкетирования на прикладные и технические аспекты обучения при меньшей вовлечённости в формальные академические требования.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) показали отсутствие статистически значимых различий по большинству факторов ($p > 0,05$; таблица 3), что указывает на согласованность восприятия ключевых характеристик программ повышения квалификации. Исключением стал фактор «Итоговый документ о завершении программы», по которому выявлены значимые различия ($F = 6,74$; $p < 0,001$). Это подтверждает, что ценность подтверждающих документов варьируется в зависимости от должностного статуса: для преподавателей и старших преподавателей они важнее как инструмент карьерного продвижения, тогда как для профессоров и ассоциированных профессоров приоритет имеют содержательные аспекты программ.

Таблица 3. Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA): влияние академической должности на восприятие факторов выбора программ повышения квалификации

Ключевые факторы	<i>F</i>	<i>P</i> -Значение	<i>F</i> критическое
Стоимость программы	0,746	0,562	2,437
Продолжительность программы	1,454	0,22	2,437
Содержание программы	1,712	0,151	2,437
Место проведения программы	2,195	0,073	2,437
Итоговый документ о завершении	6,744	5E-05	2,437
Наличие сертифицированных, опытных преподавателей	0,284	0,888	2,437
Наличие современной ресурсной, учебной и лабораторной базы	1,578	0,184	2,437
Дистанционный формат проведения занятий (онлайн)	0,527	0,716	2,437

Дополнительный анализ с использованием независимых t-критериев Стьюдента позволил уточнить, что значимые различия по фактору «Итоговый документ» наблюдаются между профессорами и старшими преподавателями ($p = 0,038$), между старшими преподавателями и представителями других должностей ($p = 0,038$), а также между ассоциированными профессорами и другими должностями ($p = 0,049$). В остальных парах различия не достигли уровня статистической значимости ($p > 0,05$).

Таким образом, выявленные различия подтверждают необходимость разработки многоуровневых программ повышения квалификации: для профессоров и ассоциированных профессоров – с акцентом на глубину содержания, профессиональную компетентность преподавателей-тренеров и инфраструктурное обеспечение; для преподавателей и старших преподавателей – с учётом гибкости форматов, стоимости и удобства; для других категорий – с фокусом на технические и практико-ориентированные компоненты. Кроме того, особое внимание следует уделить усилению доверия к дистанционному формату программ повышения квалификации, который, несмотря на прогресс цифровизации, до сих пор воспринимается сдержанно, особенно среди старших академических позиций. В условиях глобализации и инклюзивного образования важно развивать гибкие и качественные онлайн-программы, способные удовлетворять запросы разных профессиональных групп.

Результаты анкетирования выявили значимые различия в предпочтениях представителей различных академических должностей относительно содержания программ повышения квалификации. Наивысшие средние оценки по большинству модулей продемонстрировали профессора и ассоциированные профессора, что отражает их более глубокую вовлечённость в научно-методологический и стратегический контексты профессионального развития. Профессора особенно высоко оценили необходимость включения в программы повышения квалификации модулей по методике преподавания дисциплины (4,86), разработке и дизайну образовательных программ (4,71), педагогическим инновациям (4,71), а также цифровизации образования и моделям обучения в цифровой среде (4,43). Ассоциированные профессора выделяют важность цифровых технологий (4,48), инноваций в образовании (4,48), методологии профессионального развития педагога-исследователя (4,20) и взаимодействия со стейкхолдерами (4,40), что свидетельствует об их ориентации на стратегическое развитие образовательной среды в условиях цифровизации и глобализации. Старшие преподаватели и преподаватели продемонстрировали более сдержанные оценки, однако также подчеркнули значимость модулей, связанных с методикой преподавания (4,37 и 4,39 соответственно), цифровыми моделями (4,37 и 4,32), а также формами и методами оценивания и активизации обучающихся. Эти приоритеты, вероятно, отражают их непосредственное участие в учебном процессе и фокус на практико-ориентированных аспектах преподавательской деятельности. Представители категории «Другое» продемонстрировали относительно низкие оценки по большинству параметров (3,50–4,25), что может указывать на необходимость дополнительного методологического сопровождения и актуализации их профессионального развития. Вместе с тем они проявили высокий интерес к модулям, связанным с цифровизацией образования (4,25), педагогическими инновациями (4,38) и проектно-ориентированным обучением

(4,50), что свидетельствует о потенциале их включения в процессы трансформации образовательной среды.

Таким образом, цифровизация и педагогические инновации воспринимаются всеми должностными категориями как ключевые компоненты программ повышения квалификации. Особенно высокие оценки по этим направлениям, зафиксированные у профессоров и ассоциированных профессоров, согласуются с глобальными тенденциями цифровой трансформации образования и необходимостью лидерства в этой сфере. Методическая и аксиологическая подготовка остаётся приоритетной для всех категорий, особенно в контексте глобальных вызовов, связанных с устойчивым развитием и гуманистической миссией высшего образования. Дифференциация содержания программ с учётом профессионального статуса представляется критически важной: старшие преподаватели и преподаватели нуждаются в акценте на практических методиках, тогда как профессора и ассоциированные профессора – в стратегических и исследовательских компонентах. Кроме того, инклюзивность требует переосмысления подходов к разработке программ для не педагогического состава: более низкие оценки представителей категории «Другое» указывают на риск их профессионального исключения, который необходимо компенсировать адресной поддержкой и адаптированным содержанием.

Полученные результаты обосновывают необходимость модульного построения программ повышения квалификации с гибкой адаптацией под целевые группы преподавателей. При этом, в соответствии с глобальными тенденциями трансформации образования, особое внимание следует уделить усилению компонентов, связанных с цифровой педагогикой, инновационными образовательными моделями и взаимодействием со стейкхолдерами.

Анализ восприятия содержания программ повышения квалификации преподавателями с разным педагогическим стажем выявил как общие тренды, так и специфические потребности профессиональных групп. Преподаватели с опытом более 15 лет продемонстрировали наиболее высокие оценки по ключевым модулям: методика преподавания дисциплины (4,52), цифровизация образования и модели обучения в цифровой среде (4,44), педагогические инновации (4,44), взаимодействие со стейкхолдерами (4,38). Высокий интерес к алгоритмам инновационной и исследовательской деятельности (4,34) отражает стремление данной группы сохранять научную активность и выступать наставниками, одновременно модернизируя образовательный процесс.

Респонденты со стажем 10-15 лет проявили ещё более выраженные запросы на цифровизацию (4,56), взаимодействие со стейкхолдерами (4,48) и методики дуального обучения (4,44), что указывает на их активное включение в процессы трансформации образования и освоение новых форм сотрудничества с работодателями. Значимость методологии профессионального развития педагога-исследователя (4,36) подчёркивает ориентацию этой группы на академический рост и укрепление исследовательских компетенций в условиях интернационализации.

Преподаватели со стажем 5–10 лет демонстрируют сбалансированные оценки (4,18–4,42), акцентируя внимание на методике преподавания (4,52), разработке образовательных программ (4,24), цифровых решениях (4,30) и инновациях (4,27). Их

приоритеты отражают переход от освоения методических основ к формированию индивидуального стиля преподавания и исследовательской идентичности.

Наиболее низкие оценки фиксируются у начинающих преподавателей (стаж педагогической деятельности менее 5 лет) особенно по аксиологии и духовным основаниям образования (3,91), психолого-педагогическим основам (4,00), методике преподавания (4,23) и взаимодействию со стейкхолдерами (4,11). Вместе с тем они проявляют интерес к инновационным и цифровым подходам (4,20–4,43), проектно- и проблемно-ориентированному обучению (4,43) и творческому развитию студентов (4,29). Эти данные указывают на их стремление к современным и активным формам вовлечения обучающихся в учебный процесс, но выявляют дефицит интереса к фундаментальным педагогическим и ценностным основам образования, что может представлять риск ослабления гуманистической и инклюзивной составляющей педагогической деятельности.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют выделить ряд проблемных зон:

1) интерес к цифровизации и глобализации выше у преподавателей со средним и большим стажем, тогда как начинающие преподаватели нуждаются в целенаправленном формировании системного и аксиологического понимания этих процессов;

2) инклюзивность предполагает гибкую и дифференцированную структуру программ: для опытных преподавателей – акцент на стратегические и исследовательские аспекты, для начинающих – фокус на методику, ценностные и психолого-педагогические основания;

3) низкие оценки по аксиологии и устойчивому развитию, особенно среди начинающих преподавателей, свидетельствуют о риске утраты гуманитарной составляющей образования, что требует пересмотра подходов к формированию профессиональной идентичности;

4) методология дуального обучения и взаимодействие с работодателями воспринимаются как актуальные всеми группами респондентов, особенно преподавателями со стажем 10–15 лет, что может быть учтено при проектировании корпоративно-ориентированных программ.

Полученные данные подтверждают необходимость модульного и вариативного подхода к построению программ повышения квалификации, учитывающего стаж и профессиональные приоритеты преподавателей, а также обеспечивающего целостное развитие компетенций в условиях глобализации, цифровизации и инклюзии.

Настоящее исследование является важным шагом к выявлению актуальных потребностей преподавателей в области повышения квалификации. Однако интерпретация результатов требует учёта ограничений. Во-первых, исследование охватывает преподавателей вузов и колледжей Казахстана, что предопределяет национальный контекст и ограничивает переносимость выводов на международный уровень без дополнительной верификации. Во-вторых, использование анкетного опроса, основанного на самооценке, может включать элементы субъективности. Тем не менее количественный подход обеспечил сопоставимость данных, а в будущем он может быть дополнен качественными методами (интервью, кейс-анализом, фокус-группами) для более глубокого понимания

мотивационных и ценностных факторов. Указанные ограничения не снижают значимости исследования, а обозначают направления для дальнейшей работы и развития темы.

Заключение

Проведённое исследование позволило выявить ключевые направления профессионального развития преподавателей в условиях современного образовательного ландшафта, характеризующегося стремительными процессами цифровизации, глобализации и расширением инклюзивных практик. На основе анализа анкетных данных, полученных от преподавателей казахстанских вузов и колледжей, были определены приоритетные компоненты программ повышения квалификации и зафиксированы различия в их восприятии в зависимости от стажа педагогической деятельности и профессиональной квалификации.

Результаты исследования показали, что независимо от профессионального опыта преподаватели высоко оценивают значимость модулей, связанных с методикой преподавания, цифровыми технологиями, дуальным обучением, инновациями в образовании и взаимодействием со стейкхолдерами, что свидетельствует о востребованности практико-ориентированных и гибких форматов профессионального развития. Вместе с тем выявлены существенные различия: опытные преподаватели акцентируют внимание на стратегических аспектах образовательного процесса, исследовательских компетенциях и корпоративных партнёрствах, тогда как начинающие педагоги демонстрируют больший интерес к инновационным и цифровым инструментам, но проявляют более низкий интерес к аксиологическим и гуманитарным компонентам профессиональной подготовки. Эти различия подчёркивают необходимость персонализированного подхода к проектированию программ повышения квалификации с учётом профессионального пути, мотивации и уровня сформированности педагогической идентичности.

Анализ также выявил ключевые противоречия: несоответствие содержания программ современным вызовам, ограниченность гибких траекторий профессионального развития и разрыв между запросом на цифровизацию и готовностью к её реализации. Для их преодоления требуется реализация следующих подходов: 1) модульная структура программ, адаптированная к стажу и карьерным приоритетам преподавателей; 2) баланс цифровых и аксиологических компонентов, обеспечивающий не только технологическую, но и ценностную адаптацию к современным вызовам; 3) интеграция инновационных образовательных моделей, включая дуальные и смешанные форматы, как инструмента повышения практической значимости преподавательской деятельности; 4) поддержка исследовательского и творческого развития педагогов, особенно на ранних этапах профессионального становления.

Несмотря на национальный контекст исследования, выявленные тенденции соотносятся с глобальными процессами трансформации высшего образования и могут быть полезны для проектирования моделей профессионального развития в других странах. Ограничения, связанные с самооценочным характером данных и преобладанием количественного подхода, определяют перспективу дальнейших исследований с использованием качественных методов для более глубокого понимания мотивационных и ценностных факторов профессионального роста.

Таким образом, системное обновление программ повышения квалификации должно опираться на принципы гибкости, инклюзивности и стратегической направленности, что позволит обеспечить формирование компетенций, необходимых для эффективного функционирования высшей школы в условиях глобальных трансформаций.

Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант No AP26101969 – «Разработка и внедрение синергетической модели подготовки инновационно-активного преподавателя и его профессионального развития в условиях глобализации, цифровизации и инклюзивности образования»).

Вклад авторов:

Карстина С.Г. – существенный вклад в концепцию работы, анализ, интерпретация результатов работы, написание текста работы, научное редактирование статьи.

Абильдина С.К. – существенный вклад в дизайн работы, научное редактирование статьи, написание текста и/или критический пересмотр его содержания, утверждение окончательного варианта статьи для публикации.

Тусупбекова А.К. – научное редактирование статьи, оформление работы, утверждение окончательного варианта статьи для публикации.

Тамабаева М.К. – сбор и анализ материала работы.

Список литературы

Зеер, Э.Ф. и Коновалов, А.А. (2025) «Профессиональное развитие педагогов: психологический портрет», Образование и наука, 27(4), с.149–174. <https://doi.org.10.17853/1994-5639-2025-4-149-174>

Карстина, С.Г., Шкутина, Л.А., Мусенова, Э.К. и Тусупбекова, А.К. (2024) «Профессиональное развитие преподавателей и наставников инженерных и естественно-научных дуальных программ», Педагогические науки, 1(72), с.13–31. <https://doi.org.10.48371/PEDS.2024.72.1.001>

Котлярова, И.О. (2021) «Развитие инноваций в дополнительном профессиональном образовании», Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки», 13(3), с.6–22. <https://doi.org.10.14529/ped210301>

Лазарев, В.С. и Мартиросян, Б. П. (2024) «К проблеме теоретического обоснования программ подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности», Московский педагогический журнал, 3, с. 164–178. <https://doi.org.10.18384/2949-4974-2024-3-164-178>

Тихонова, Н.В., Ратнер, Ф.Л. и Вергасова, И.Я. (2024) «Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России», Образование и наука, 26(5), с. 124–151. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-5-124-151>

Федина, Л.В., Брук, Ж.Ю., Волосникова, Л.М. и Игнатжева, С.В. (2025) «Личностный потенциал как образовательный результат в условиях инклюзивной трансформации университета», Образование и наука, 27(2), с. 9–33. <https://doi.org.10.17853/1994-5639-2025-2-9-33>

Фролова, Е.В., Рогач, О.В. и Кузнецов Ю.В. (2025) «Информационно-образовательная среда вуза: приоритеты и дефициты развития», Образование и наука, 27(6), с. 9–28. <https://doi.org.10.17853/1994-5639-2025-6-9-28>

Хусаинова, Г.Р., Карстина, С.Г. и Галиханов, М.Ф. (2022) «Оценка готовности преподавателей к инновационной профессионально-педагогической деятельности», *Высшее образование в России*, 31(7), с. 42–60. <https://doi.org.0.31992/0869-3617-2022-31-7-42-60>

Шкутина, Л.А., Карстина, С.Г. и Кисабекова, П.А. (2025) «Готовность преподавателей и наставников к реализации дуальных образовательных программ инженерного и естественно-научного профилей», *Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика»*, 30, 1(117), с. 91–103. <https://doi.org/10.31489/2025ped1/91-104>

Bender, L. G. and Laverty, J. T. (2020) 'Influences on faculty uptake from a faculty learning community', [Electronic resource] – Available at: <https://arxiv.org/abs/2010.10384> (accessed: 21 July 2025)

Chen, X., Wu, L., Jia, L., and AlGerafi, M. A. M. (2025) 'Flow Experience and Innovative Behavior of University Teachers: Model Development and Empirical Testing', *Behavioral Sciences*, 15(3), p. 363. <https://doi.org/10.3390/bs15030363>

Kijkuakul, S. and Bongkotphet, T. (2024) 'An innovative teacher professional development for learning management promoting environmental science literacy', *Journal of Education and Innovation*, 26(3), pp. 439–454. [Electronic resource] – Available at: https://so06.tci-thaijo.org/index.php/edujournal_nu/article/view/270183 (accessed: 24 July 2025)

Kussainova, R., Kassymbekova, N., and Kaliyeva, A. (2024) 'Motivation as a tool for attracting young university teachers to innovative activities', *Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series*, 146(1), pp. 171–186. [Electronic resource] – Available at: <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/525> (accessed: 26 July 2025)

Lander, N.J., Mazzoli, E., Essiet, I.A., Telford, A., Ridley, K., Symington, N. and Salmon, J. (2023) 'Equipping future teachers with innovative strategies that increase physical activity in the classroom: a hybrid implementation trial across three Australian universities', *Front. Educ.*, 8:1093234. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1093234>

McMillan, J.J. and Cheney, G. (1996) 'The student as consumer: The implications and limitations of a metaphor', *Communication Education*, 45(1), pp. 1–15. <https://doi.org/10.1080/03634529609379028>

Mukanova, S. and Akifyeva, O. (2024) 'Issues of teachers' professional development in the works of modern researchers', *Higher School of Kazakhstan*, 48(4), pp. 6–16. <https://doi.org/10.59787/2413-5488-2024-48-4-6-16>

Mukanova, S. D. and Akifyeva, O. A. (2025) 'Contemporary concepts and practical approaches to teacher professional development', *Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy Series*, 11730(1), pp. 168–177. <https://doi.org/10.31489/2025ped1/168-177>

Rababa'h, S.Y., Rababah, L.M., Rababah, M.A., Bany Hani, M.G., Alorani, O.I., and Al-Habies, F.A.M. (2024) 'Teachers' perceptions of the challenges of employing educational technology skills in teaching', *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*, 26(9), pp. 74–97. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-9-74-97>

Sanz, N.M., Urías, M.D.V., Salgado, L.N. et al. (2023) 'Educate to transform: An innovative experience for faculty training', *Educ. Inf. Technol.*, 28, pp. 1613–1635 <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11160-y>

Skrbinjek, V., Vičič Krabonja, M., Aberšek, B. and Flogie, A. (2024) 'Enhancing Teachers' Creativity with an Innovative Training Model and Knowledge Management', *Educ. Sci.*, 14, p. 1381. <https://doi.org/10.3390/educsci14121381>

Talafian, H., Huggins, D. M., Quan, G., and Dounas-Frazer, D. R. (2023) 'Responsive professional development: A facilitation approach for teachers' development in a physics teaching community of practice', [Electronic resource] – Available at: <https://arxiv.org/abs/2310.11375> (accessed: 28 July 2025)

Tapalova, O., Zhiyenbayeva, N., and Abdigapbarova, U. (2024) 'Mechanisms and technologies for fostering the research and innovative capability in university teachers', *Journal of Technology and Science Education*, 14(3), pp. 903–915. <https://doi.org/10.3926/jotse.2675>

Thomas, M.B., Muscat, A., Zuccolo, A., Luguetti, C.A. and Watt, A. (2025) 'Navigating Pedagogical Innovation in Higher Education: Education Academics' Experiences with Active and Inquiry-Based Learning in Intensive Teaching', *Innov High Educ.*, pp. 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10755-025-09807-y>

С.Г. Карстина¹, С.К. Абильдина^{*2}, А.К. Тусупбекова³, М.К. Тамабаева⁴

^{1,2,3,4}*Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан*

Цифрландыру, жаһандану және инклюзивті білім беру жағдайында оқытушылардың кәсіби даму бағдарламаларын трансформациялау

Андатпа. Мақала цифрландыру, жаһандану және инклюзивті тәжірибелерді кеңейту жағдайында жоғары оқу орындары мен колледж оқытушыларының біліктілікті арттыру саласындағы қажеттіліктерін зерттеуге арналған. Зерттеудің мақсаты – оқытушылардың инновациялық белсенділігін қалыптастырудың теориялық және әдіснамалық негіздерін анықтау және біліктілікті арттыру жүйесінің рөлін бағалау. Міндеттер ретінде халықаралық және қазақстандық тәсілдерді талдау, бағдарламаларды таңдау факторларын анықтау және олардың мазмұны мен нысандарына қанағаттанушылықты эмпирикалық бағалау қарастырылады. Қазақстандық білім беру ұйымдарының 143 оқытушысының сауалнамасы негізінде кәсіби даму бағдарламаларының басым компоненттері және олардың еңбек өтілі мен академиялық лауазымы бойынша қабылдауындағы айырмашылықтар анықталды. Тәжірибеге қарамастан, оқыту әдістемесі, цифрлық технологиялар, инновациялар және дуальды оқыту бойынша модульдер жоғары бағаланады. Жаңадан бастаған оқытушылар аксиологиялық және гуманитарлық аспектілерге аз қызығушылық танытады, ал тәжірибелі мамандар стратегиялық және зерттеу компоненттеріне назар аударады. Статистикалық талдау (t-тесттер, ANOVA) кәсіби топтар арасында құрылымдық айырмашылықтар болған кезде негізгі қажеттіліктердің салыстырмалы бірлігін көрсетті. Нәтижелер цифрлық, инклюзивті және құндылық компоненттерін біріктіретін модульдік және бейімдеу бағдарламаларының қажеттілігін растайды, бұл оқытушылардың инновациялық әлеуеті мен кәсіби бірегейлігін дамытуға, сондай-ақ жаһандық трансформациялар жағдайында кәсіби даму жүйесін жаңғыртуға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: оқытушылардың инновациялық белсенділігі, кәсіби дамуы, мотивация, инновациялық технологиялар, цифрландыру, инклюзивтілік, біліктілікті арттыру бағдарламалары

S.G. Karstina¹, S.K. Abildina^{*2}, A.K. Tussupbekova³, M.K. Tamabayeva⁴

^{1,2,3,4}*Karaganda university named after academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan*

Transformation of professional development programs for teachers in the context of digitalization, globalization and inclusive education

Abstract. The article is devoted to researching the professional development needs of university and college teachers in the context of digitalization, globalization, and the expansion of inclusive

practices. The aim of the study is to determine the theoretical and methodological foundations for the formation of innovative activities among teachers and to assess the role of the professional development system. The tasks included analyzing international and Kazakhstani approaches, identifying factors influencing program selection, and empirically assessing satisfaction with their content and formats. Based on a survey of 143 teachers from Kazakhstani educational institutions, the priority components of professional development programs and differences in their perception depending on work experience and academic position were identified. Regardless of experience, modules on teaching methodology, digital technologies, innovation, and dual education are highly valued. Beginning teachers show less interest in axiological and humanitarian aspects, while experienced teachers focus on strategic and research components. Statistical analysis (t-tests, ANOVA) showed relative uniformity in basic needs despite structural differences between professional groups. The results confirm the need for modular and adaptive programs that combine digital, inclusive, and value-based components, which will enable the development of innovative potential and professional identity among teachers, as well as the modernization of the professional development system in the context of global transformations.

Keywords: innovative activity of teachers, professional development, motivation, innovative technologies, digitalization, inclusiveness, professional development programs.

References

- Zeir, E.F. i Konovalov, A.A. (2025) Professional'noe razvitie pedagogov: psixologicheskij portret [Professional development of teachers: psychological portrait]. *Obrazovanie i nauka*, 27(4), p. 149–174. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-4-149-174>. (in Russian)
- Karstina, S.G., Shkutina, L.A., Musenova, E.K. i Tusupbekova, A.K. (2024) Professional'noe razvitie prepodavatelej i nastavnikov inzhenerny'x i estestvenno-nauchny'x dual'ny'x programm [Professional development for teachers and mentors in engineering and natural science dual programs]. *Pedagogicheskie nauki*, 1 (72), <https://doi.org/10.48371/PEDS.2024.72.1.001>. (in Russian)
- Kotlyarova, I.O. (2021) Razvitie innovacij v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii [Development of innovations in continuing professional education]. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»*, 13(3), pp. 6-22. <https://doi.org/10.14529/ped210301>. (in Russian)
- Lazarev, V. S. i Martirosyan, B. P. (2024) K probleme teoreticheskogo obosnovaniya programm podgotovki budushhix pedagogov k innovacionnoj deyatel'nosti [On the problem of theoretical justification of training programs for future teachers in innovative activities]. *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal*, 3, pp. 164-178. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2024-3-164-178>. (in Russian)
- Tixonova, N.V., Ratner, F.L. i Vergasova, I.Ya. (2024) Nastavnichestvo v obrazovanii: analiz zarubezhny'x praktik i ix primenimost' v usloviyax Rossii, *Obrazovanie i nauka*, [Mentoring in education: analysis of foreign practices and their applicability in Russia]. 26(5), pp. 124-151. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-5-124-151>. (in Russian)
- Fedina, L.V., Bruk, Zh.Yu., Volosnikova, L.M. i Ignatzheva, S.V. (2025) Lichnostny'j potencial kak obrazovatel'ny'j rezul'tat v usloviyax inklyuzivnoj transformacii universiteta [Personal potential as an educational outcome in the context of inclusive university transformation]. *Obrazovanie i nauka*, 27(2), pp. 9-33. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-2-9-33>. (in Russian)
- Frolova, E.V., Rogach, O.V. i Kuznecov Yu.V. (2025) Informacionno-obrazovatel'naya sreda vuza: priority i deficity razvitiya [The information and educational environment of higher education institutions: priorities and development gaps]. *Obrazovanie i nauka*, 27(6), pp. 9-28. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-6-9-28>. (in Russian)

Xusainova, G.R., Karstina, S.G. i Galixanov, M.F. (2022) Ocenka gotovnosti prepodavatelej k innovacionnoj professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti [Assessment of teachers' readiness for innovative professional and pedagogical activities]. Vy'sshee obrazovanie v Rossii, 31, 7, p. 42-60. <https://doi.org/0.31992/0869-3617-2022-31-7-42-60>. (in Russian)

Shkutina, L.A., Karstina, S.G. i Kisabekova, P.A. (2025) Gotovnost' prepodavatelej i nastavnikov k realizacii dual'ny'x obrazovatel'ny'x programm inzhenerenogo i estestvenno-nauchnogo profilej [Readiness of teachers and mentors to implement dual educational programs in engineering and natural sciences]. Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya «Pedagogika», 30, 1 (117), p. 91-103. <https://doi.org/10.31489/2025ped1/91-104>. (in Russian)

Bender, L. G. and Laverty, J. T. (2020) 'Influences on faculty uptake from a faculty learning community', [Electronic resource] – Available at: <https://arxiv.org/abs/2010.10384> (accessed: 21 July 2025)

Chen, X., Wu, L., Jia, L., and AlGerafi, M. A. M. (2025) 'Flow Experience and Innovative Behavior of University Teachers: Model Development and Empirical Testing', Behavioral Sciences, 15(3), p. 363. <https://doi.org/10.3390/bs15030363>

Kijkuakul, S. and Bongkotphet T. (2024) 'An innovative teacher professional development for learning management promoting environmental science literacy', Journal of Education and Innovation, 26(3), pp. 439-454. [Electronic resource] – Available at: https://so06.tci-thaijo.org/index.php/edujournal_nu/article/view/270183 (accessed: 24 July 2025)

Kussainova, R., Kassymbekova, N., and Kaliyeva, A. (2024) 'Motivation as a tool for attracting young university teachers to innovative activities', Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series, 146(1), pp. 171-186. [Electronic resource] – Available at: <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/525> (accessed: 26 July 2025)

Lander, N.J., Mazzoli, E., Essiet, I.A., Telford, A., Ridley, K., Symington, N. and Salmon, J. (2023) 'Equipping future teachers with innovative strategies that increase physical activity in the classroom: a hybrid implementation trial across three Australian universities', Front. Educ., 8:1093234. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1093234>

McMillan, J.J. and Cheney, G. (1996) 'The student as consumer: The implications and limitations of a metaphor', Communication Education, 45(1), pp.1-15. <https://doi.org/10.1080/03634529609379028>

Mukanova, S. and Akifyeva, O. (2024) 'Issues of teachers' professional development in the works of modern researchers', Higher School of Kazakhstan, 48(4), pp. 6-16. <https://doi.org/10.59787/2413-5488-2024-48-4-6-16>

Mukanova, S. D. and Akifyeva, O. A. (2025) 'Contemporary concepts and practical approaches to teacher professional development', Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy Series, 11730(1), pp. 168-177. <https://doi.org/10.31489/2025ped1/168-177>

Rababa'h, S.Y., Rababah, L.M., Rababah, M.A., Bany Hani, M.G., Alorani, O.I., and Al-Habies, F.A.M. (2024) 'Teachers' perceptions of the challenges of employing educational technology skills in teaching', Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal, 26(9), pp.74-97. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-9-74-97>

Sanz, N.M., Urías, M.D.V., Salgado, L.N. et al. (2023) 'Educate to transform: An innovative experience for faculty training', Educ. Inf. Technol., 28, pp. 1613-1635 <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11160-y>

Skrbinjek, V., Vičič Krabonja, M., Aberšek, B. and Flogie, A. (2024) 'Enhancing Teachers' Creativity with an Innovative Training Model and Knowledge Management', Educ. Sci., 14, p. 1381. <https://doi.org/10.3390/educsci14121381>

Talafian, H., Huggins, D.M., Quan, G., and Dounas-Frazer, D. R. (2023) 'Responsive professional development: A facilitation approach for teachers' development in a physics teaching community of practice', [Electronic resource] – Available at: <https://arxiv.org/abs/2310.11375> (accessed: 28 July 2025)

Tapalova, O., Zhiyenbayeva, N., and Abdigapbarova, U. (2024) 'Mechanisms and technologies for fostering the research and innovative capability in university teachers', *Journal of Technology and Science Education*, 14(3), pp. 903–915. <https://doi.org/10.3926/jotse.2675>

Thomas, M.B., Muscat, A., Zuccolo, A. et al. (2025) 'Navigating Pedagogical Innovation in Higher Education: Education Academics' Experiences with Active and Inquiry-Based Learning in Intensive Teaching', *Innov High Educ*. <https://doi.org/10.1007/s10755-025-09807-y>

Сведения об авторах:

Карстина С.Г. – доктор физико-математических наук, профессор кафедры физики и нанотехнологий, Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, улица Университетская, 28, 100024, Караганда, Казахстан

Абильдина С.К. – автор для корреспонденции, доктор педагогических наук, профессор-исследователь кафедры педагогики и методики начального обучения, Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, улица Университетская, 28, 100024, Караганда, Казахстан

Тусупбекова А.К. – доктор PhD, ассоциированный профессор кафедры радиофизики и электроники, Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, улица Университетская, 28, 100024, Караганда, Казахстан

Тамабаева М.К. – докторант второго курса образовательной программы 8D01301 - «Педагогика и методика начального обучения», Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, улица Университетская, 28, 100024, Караганда, Казахстан

Авторлар туралы мәліметтер:

Карстина С.Г. – физика-математика ғылымдарының докторы, физика және нанотехнологиялар кафедрасының профессоры, Университетская көшесі, 28, 100024, Қарағанды, Қазақстан

Абильдина С.К. – хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының докторы, бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі кафедрасының зерттеуші-профессоры, Университетская көшесі, 28, 100024, Қарағанды, Қазақстан

Тусупбекова А.К. – PhD докторы, радиофизика және электроника кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Университетская көшесі, 28, 100024, Қарағанды, Қазақстан

Тамабаева М.К. – 8D01301 - «Педагогика және бастауыш оқыту әдістемесі» білім беру бағдарламасының екінші курс докторанты, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Университетская көшесі, 28, 100024, Қарағанды, Қазақстан

Information about the authors:

Karstina S. – doctor of Physico-Mathematical Sciences, professor of the Department of Physics and Nanotechnology, Karaganda University named after Academician E.A. Buketov, Universitetskaya Street, 28, 100024, Karaganda, Kazakhstan

Abildina S. – corresponding author, doctor of Pedagogical Sciences, research professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Karaganda University named after Academician E.A. Buketov, Universitetskaya Street, 28, 100024, Karaganda, Kazakhstan

Tussupbekova A. – PhD, associate professor of the Department of Radiophysics and Electronics, Karaganda University named after Academician E.A. Buketov, Universitetskaya Street, 28, 100024, Karaganda, Kazakhstan

Tamabayeva M. – second-year doctoral student of the educational program 8D01301 - "Pedagogy and methods of primary education", Karaganda University named after Academician E.A. Buketov, Universitetskaya Street, 28, 100024, Karaganda, Kazakhstan

Редакторы: Г.Ж. Меңлібекова

Gumilyov Journal of Pedagogy
– 3 (152)/2025 – Астана: ЕҰҰ. – 341 б.

Шартты б.т. – 21,3. Таралымы – сұраныс бойынша Басуға қол қойылды: 30.09.2025
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