

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

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4>

Gumilyov Journal of Pedagogy

2025, №4 (153)



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 Zhetysay 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.

Reduction 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

А.Б. Закирова, Ж.Б. Ахаева, Г.Б. Толегенова. IT мамандықтары студенттерінің мансаптық дайындық деңгейін арттыруға бағытталған жоғары математиканы оқытудың жасанды интеллектімен күшейтілген курсын әзірлеу.....	8
А.Б. Закирова, Ж.Б. Ахаева, Г.Б. Толегенова. Разработка ИИ-усиленного курса высшей математики для повышения карьерной готовности студентов ИТ-направлений.....	
A.B. Zakirova, Zh.B. Akhaeva, G.B. Tolegenova. Development of an AI-enhanced advanced mathematics course to improve the career readiness of IT students.....	
К.М. Туленбаева, М.О. Исакова, Б.К. Бодауова, Ю.А. Сапарова, Н.К. Султанова. Дәстүрлі ән өнерінде сырнайдың сүйемелдеуімен ән айтуды оқыту әдістемесін зерттеудің әдіснамалық тәсілдері.....	
К.М. Туленбаева, М.О. Исакова, Б.К. Бодауова, Ю.А. Сапарова, Н.К. Султанова Методологические подходы исследования методики обучения пению под сопровождение баяна в традиционном певческом искусстве.....	
K.M. Tulenbayeva, M.O. Isakova, B.K. Bodauova, Y. Saparova, N.K. Sultanova. Methodological approaches to research methods of teaching singing accompanied by the accordion in the traditional singing art.....	22
А.Н. Аутаева, М.Ж. Наметкулов. Инклюзивті білім беруді орта мектепке интеграциялау жағдайындағы мектепті басқарудың ерекшеліктері.....	
А.Н. Аутаева, М.Ж. Наметкулов. Особенности управления школой в условиях интеграции инклюзивного образования в среднюю школу.....	
A.N. Autayeva, M.J. Nametkulov. Features of school management in the context of the integration of inclusive education into secondary schools.....	35
Н.А. Абдикаюмова, Г.М. Мадыбекова. Химиядан саралау тапсырмаларын әзірлеуде жасанды интеллектті пайдалану ерекшеліктері.....	
Н.А. Абдикаюмова, Г.М. Мадыбекова. Особенности использования искусственного интеллекта при разработке заданий для дифференциации в преподавании химии.....	
N.A. Abdikayumova, G.M. Madybekova. Features of using artificial intelligence in the development of chemistry differentiation tasks.....	52
М.Х. Кылышпаева, С.Х. Кылышпаева, С.М. Машанова, М.Г. Ашимова, А.С. Доскельдина Бастауыш мектеп оқушыларының шет тілін оқытуда коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру туралы.....	
М.Х. Кылышпаева, С.Х. Кылышпаева, С.М. Машанова, М.Г. Ашимова, А.С. Доскельдина О формировании коммуникативной компетенции в обучении иностранным языкам у младших школьников.....	
M.H. Kylyshpayeva, S.H. Kylyshpayeva, S.M. Mashanova, M.G. Ashimova, A.S. Doskeldina On the formation of communicative competence in foreign language learning among primary schoolchildren.....	66
Е.Е. Глущенко, Л.Е. Далбергенава, А.М. Есенгалиева, С.Ю. Рубцова. Әлеуметтік-мәдени құзыреттілікті қалыптастыру негізіндегі кәсіби-тұлғалық даму моделі.....	
Е.Е. Глущенко, Л.Е. Далбергенава, А.М. Есенгалиева, С.Ю. Рубцова. Модель профессионально-личностного развития, основанная на формировании социокультурной компетенции	
Y.Y. Gluchshenko, L.Y. Dalbergenova, A.M. Yessengaliyeva, S.Y. Rubtsova. Professional and personal development model based on sociocultural competence formation.....	79
Д.М. Даулеталиева, З.Е. Сыдыкова, Ш.Ж. Арзымбетова. Болашақ педагог-психологтардың кәсіби дамуын қалыптастырудағы ұлттық құндылықтардың рөлі.....	
Д.М. Даулеталиева, З.Е. Сыдыкова, Ш.Ж. Арзымбетова. Роль национальных ценностей в формировании профессионального развития будущих педагогов-психологов.....	
D.M. Dauletaliyeva, Z.E. Sydykova, Sh.Zh. Arzymbetova. The role of national values in the formation of professional development of future teachers-psychologists.....	100

М.А.Ермекова, Г.К.Шолпанқұлова, П.С.Рахимғалиева. Болашақ педагог-психологтердің кәсіби қызметінде цифрлық технологияларды қолдануының ерекшеліктері.....	
М.А. Ермекова, Г.К. Шолпанқұлова, П.С. Рахимғалиева. Особенности применения цифровых технологий в профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов	
М.А. Yermekova, G.K. Sholpankulova, P.S. Rakhimgaliyeva. Features of the use of digital technologies in the professional activities of future educational psychologists.....	116
А.Д. Дзятковский, Г.К. Длимбетова, К.И. Жумажанова, Е.Н. Дзятковская, Г.Б. Жуkenova. Жасанды интеллект арқылы оқулық мәтіндерінің эргономикасын талдау.....	
А.Д. Дзятковский, Г.К. Длимбетова, К.И. Жумажанова, Е.Н. Дзятковская, Г.Б. Жуkenova Анализ эргономики текстов учебников с использованием искусственного интеллекта	
A.D. Dziatkovskii, G.K. Dlimbetova, K.I. Zhumazhanova, E.N. Dzyatkovskaya, G.B. Zhukenova Ergonomics of School Textbooks: The Role of Artificial Intelligence in Education for Sustainable Development	133
Г.А. Амзеева, Ш.М. Майгельдиева, Р.Т. Игенбаева, Н.Ж. Дуйсекеева. Болашақ бастауыш сынып мұғалімін кәсіби даярлауда эмоцияны реттеу стратегияларын қолдану қажеттілігі	
Г.А. Амзеева, Ш.М. Майгельдиева, Р.Т. Игенбаева, Н.Ж. Дуйсекеева. Необходимость использования стратегий регуляции эмоций в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов.....	
G.A. Amzeeva, Sh.M. Maigeldieva, R.T. Igenbayeva, N.Zh. Duissekeyeva. The necessity of teaching prospective pre-service teachers emotion regulation strategies during their professional development.....	146
С.С. Алдабергенова, А.А. Ибжанова, А.Б. Аязбаева, А.А. Акижанова, М.А. Серекпаева Жоғары оқу орындарында оқу процесінің сапасын қамтамасыз етудің негізгі механизмдері	
С.С. Алдабергенова, А.А. Ибжанова, А.Б. Аязбаева, А.А. Акижанова, М.А. Серекпаева Основные механизмы обеспечения качества учебного процесса в вузе.....	
S.S. Aldabergenova, A.A. Ibzhanova, A.B. Ayazbayeva, A.A. Akizhanova, M.A. Serekpayevea Basic mechanisms for ensuring the quality of the educational process at a university.....	161
А.Б. Айбергенова, А.И. Ахметова, Р.А. Мукажанова, А.І. Айберген. Сын тұрғысынан ойлау және студенттердің магиялық реализмді оқытуда сын тұрғысынан ойлауын қалыптастыру.....	
А.Б. Айбергенова, А.И. Ахметова, Р.А. Мукажанова, А.И. Айберген. Критическое мышление и формирование критического мышления у студентов в процессе обучения магическому реализму.....	
A.B. Aibergenova, A.I. Akhmetova, R.A. Mukazhanova, A.I. Aibergen. Critical Thinking and the Development of Students' Critical Thinking Skills in the Teaching of Magical Realism.....	176
Г.Н. Иманбекова, Н.П. Албытова. Тұлғаның әлеуметтік мәдениетін дамытудың теориялық моделі: отбасы, білім және қоғамның интеграциясы.....	
Г.Н. Иманбекова, Н.П. Албытова. Теоретическая модель развития социальной культуры личности: интеграция семьи, образования и общества.....	
G.N. Imanbekova, N.P. Albytova. A Theoretical Model for Developing an Individual's Social Culture: Integrating Family, Education, and Society.....	193
Г.С. Усенова, К.С. Кенжебаева, У.Б. Агбаева, Г.Ш. Ерназарова. Болашақ педагогтардың танымдық дербестігін цифрлық білім беру ресурстарын пайдалану негізінде дамыту	
Г.С. Усенова, К.С. Кенжебаева, У.Б. Агбаева, Г.Ш. Ерназарова. Развитие познавательной самостоятельности будущих учителей на основе использования цифровых образовательных ресурсов.....	
G.S. Ussenova, K.S. Kenzhebayeva, U.B. Agbayeva, G.Sh. Yernazarova. Development of cognitive independence of future teachers through the use of digital educational resources.....	208
Л.Т. Омарова, Р.Т. Игенбаева, Б.Ж. Бекжанова, Б. Баймуханбетов. Болашақ педагогтердің толеранттылық мәдениетін дамытудың аксиологиялық негіздері.....	

Л.Т. Омарова, Р.Т. Игенбаева, Б.Ж. Бекжанова, Б. Баймуханбетов. Аксиологические основы развития культуры толерантности будущих педагогов.....	
L.T. Omarova, R.T. Igenbayeva, B.Zh. Bekzhanova, B. Baimukhanbetov. Axiological Foundations for the Development of Tolerance Culture Among Future Teachers.....	221
Г.Т. Төлеубекова, С.Д. Аубакирова, В. Жанг. Білім беру ортасындағы стресті басқару стратегиялары: мұғалімдердің тәжірибесі.....	
Г.Т. Төлеубекова, С.Д. Аубакирова, В. Жанг. Стратегии управления стрессом в образовательной среде: опыт учителей.....	
G.T. Toleubekova, S.D. Aubakirova, W. Zhang. Stress management strategies in the educational environment: teachers' experience.....	241
Д.Б. Бейбіт, А.К. Аманова, А.У. Тулепбергенова. Болашақ мұғалімдер арасында көшбасшылықты, коммуникацияны және командалық жұмысты дамытудағы жобалық оқытудың рөлі.....	
Д.Б. Бейбит, А.К. Аманова, А.У. Тулепбергенова. Роль проектного обучения в развитии лидерства, коммуникации и командной работы у будущих педагогов.....	
D.B. Beibit, A.K. Amanova, A.U. Tulepbergenova. The role of project-based learning in developing leadership, communication, and teamwork among future educators.....	250
А.С. Қуатова, Д.О. Досмурзаева, Ж. Сапарқызы, Ж.Б. Юлдашева, А.С. Женсикбаева Жоғары білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында бірінші курс студенттерінің бейімделуі.....	
А.С. Қуатова, Д.О. Досмурзаева, Ж. Сапарқызы, Ж.Б. Юлдашева, А.С. Женсикбаева Адаптация студентов первого курса в условиях цифровой трансформации высшего образования.....	
A.S. Kuatova, D.O. Dosmurzayeva, Zh. Saparkyzy, Zh.B. Yuldasheva, A.S. Zhensikbayeva Adaptation of First-Year Students in the Context of Digital Transformation of Higher Education.....	266
Сулунгаова, Ж. Орчлон, С. Хари. Моңғол үйлену дәстүрлерінің перформативтік аспектілерін талдау.....	
Сулунгаова, Ж. Орчлон, С. Хари. Анализ перформативных аспектов монгольских свадебных ритуалов.....	
Sulungaowa, J. Orchlon, S. Harii. Analyzing the performative aspects of Mongolian wedding rituals.....	284
Р.К. Измагамбетова, Д.Р. Жарикбаева, А.М. Байкулова, Э.Н. Айтжанова. Бастауыш сынып оқушыларының қаржылық сауаттылығын цифрлық контент негізінде қалыптастыру.....	
Р.К. Измагамбетова, Д.Р. Жарикбаева, А.М. Байкулова, Э.Н. Айтжанова. Формирование финансовой грамотности младших школьников на основе цифрового контента...	
R.K. Izmagambetova, D.R. Zharikbaeva, A.M. Baikulova, E.N. Aitzhanova. Formation of financial literacy of primary school students based on digital content.....	298
Ретракция / Retraction.....	311



FTAMP 14.35.09

Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-8-21>

IT мамандықтары студенттерінің мансаптық дайындық деңгейін арттыруға бағытталған жоғары математиканы оқытудың жасанды интеллектімен күшейтілген курсын әзірлеу

А.Б. Закирова¹, Ж.Б. Ахаева², Г.Б. Толегенова^{*3}

^{1,2,3}Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

(E-mail: ¹alma_zakirova@mail.ru, ²ahaeva07@mail.ru, ^{*3}gulnaztoleganova@mail.ru)

Аңдатпа. Бұл мақалада ақпараттық технологиялар бағытындағы студенттердің математикалық, аналитикалық және цифрлық құзыреттерін жан-жақты дамытуға арналған жасанды интеллектімен күшейтілген жоғары математика курсын әзірлеу және оны оқу үдерісіне енгізу әдістемесі толық сипатталады. Курс мазмұны жоғары математиканың негізгі бөлімдерін (сызықтық алгебра, математикалық талдау, ықтималдықтар теориясы мен математикалық статистика) IT саласында жиі кездесетін қолданбалы міндеттермен тығыз ықпалдастыра отырып құрылған. Оқу барысында машиналық оқыту модельдерін математикалық негіздеу, деректерді талдау әдістері, есептеу алгоритмдерін оңтайландыру, статистикалық болжамдау әдістері қарастырылады. Бұл интегративті тәсіл студенттерге теориялық білімді нақты кәсіби міндеттерде тиімді қолдануға мүмкіндік береді.

Оқыту арнайы әзірленген модульдік цифрлық платформа арқылы жүзеге асырылады. Платформа студенттің оқу барысындағы барлық әрекетін (жауап беру жылдамдығы, қателердің сипаты, тапсырмаға жұмсалған уақыт, қосымша материалдарды пайдалану қарқындылығы) талдап, осы деректер негізінде тапсырмалардың күрделілік деңгейін автоматты түрде реттеп отырады, жекелендірілген түсіндірмелер, адаптивті ұсыныстар және қосымша оқу ресурстарын ұсынады. Мұндай жасанды интеллектімен күшейтілген тәсіл оқу үдерісін жекелендіріп, студенттердің ішкі мотивациясын едәуір арттырады.

120 студент қатысқан педагогикалық эксперимент нәтижелері курстың жоғары тиімділігін айқын дәлелдеді: эксперименттік топтың қорытынды тестілеудегі орташа балы бақылау тобына қарағанда 22 %-ға жоғары болды, ал математикалық білімді практикалық IT-міндеттерді шешуде қолдануға деген сенімділігі 35 %-ға өсті. Алынған нәтижелер жасанды интеллектімен күшейтілген математикалық курстардың болашақ IT мамандарын кәсіби даярлаудағы әлеуеті өте жоғары екенін растайды.

Түйін сөздер: жасанды интеллект, жоғары математика, цифрлық құзыреттер, адаптивті оқыту, IT-білім, алгоритмдік ойлау, деректерді талдау.

Түсті: 23.11.2025; Мақұлданды: 29.11.2025; Онлайн қолжетімді: 31.12.2025

*хат-хабар авторы

Кіріспе

Қазіргі кезде ақпараттық технологиялар тез дамып, экономиканың әрбір саласында цифрлық өзгерістер орын алып жатыр. Бұл жағдай жоғары білікті ІТ мамандарын – күрделі есептеулерді түсінетін, аналитикалық ойлай алатын, алгоритмдік шешімдер әзірлей алатын және деректермен жұмыс істеудің математикалық негіздерін білетін – талап етеді. ІТ мамандығы бойынша оқып жүрген студенттер машиналық оқыту модельдерін жасау, үлкен массивтерді өңдеу, есептеу алгоритмдерін оңтайландыру немесе ықтималдық-статистикалық талдау жүргізу сияқты практикалық міндеттерді орындай білуі керек. Бұл барлығы жоғары математиканың теориялық негізін терең түсінуді қажет етеді. Сондықтан пән мазмұнын заманауи талаптарға сәйкес жаңартып, оны кәсіби практикамен тығыз байланыстыру өзекті мәселе болып табылады.

Бірақ дәстүрлі лекция мен семинар түріндегі оқыту студенттердің жеке оқу ерекшеліктерін ескермейді. Бірі материалды тез игерсе, екіншісі уақытша сіңіреді; біреуге теория жеткілікті, ал екіншісі практикалық көрнекі түсіндірулерді қажет етеді. Дәстүрлі форматта мұндай жекелендіру қиын, себебі бір топтағы студенттердің білім деңгейі әртүрлі, ал сабақ уақыты мен әдістемелік ресурстар шектеулі. Сонымен қатар математикалық тақырыптарды нақты ІТ-мәселелермен байланыстырмау студенттің пәнге деген ынтасын төмендетіп, теория мен тәжірибе арасындағы алшақтықты кеңейтеді.

Соңғы жылдары жасанды интеллекті (ЖИ) оқу процесіне енгізу әлемдік білім берудің негізгі үрдісіне айналды. Адаптивті оқыту, оқу аналитикасы, интеллектуалды оқыту жүйелері студенттің оқу тарихын талдап, қиындықтарын автоматты түрде анықтап, тапсырмаларды оның деңгейіне сәйкес ұсынып, үдеріске интерактивті қолдау көрсетеді. ЖИ алгоритмдері студенттің тапсырма орындау уақытын, қателер сипатын, әрекеттер ретін талдай отырып, келесі қадамда қателесу ықтималдығын алдын ала бағалай алады. Бұндай жүйелер когнитивтік жүктемені реттеп, артық ақпаратты алып тастап, күрделі математикалық ұғымдарды қолжетімді етеді.

Қазақстанда да цифрлық білімді дамытуға арналған ұлттық бағдарламалар іске асырылып жатыр. Жоғары оқу орындары заманауи цифрлық платформаларды енгізіп, оқыту әдістерін жаңартуда. Алайда жоғары математиканы ЖИ арқылы адаптивті платформа негізінде оқытуға арналған отандық ғылыми зерттеулер әлі де жеткіліксіз. Осы саладағы кемшіліктерді толтыру үшін ІТ мамандарының нақты кәсіби қажеттіліктеріне сәйкес жоғары математиканы оқытудың инновациялық курстарын әзірлеу қажет.

ЖИ-негізделген жоғары математика курсын жасау барысында екі теориялық негіз ұштастырылады:

1. Технологияны Қабылдау Моделі (TAM) – студенттердің платформаны пайдалы, қолдануға ыңғайлы деп қабылдауын, сонымен қатар оны пайдалану ниетін бағалайды.

2. Когнитивтік Жүктеу Теориясы (CLT) – студенттің танымдық ресурстарын тиімді бөлу, ақпараттық ауыртпалықты азайту және мағыналы оқуға ықпал етуге бағытталған.

Бұл екі теорияны біріктіру тек технологиялық, сонымен қатар танымдық, мотивациялық және стратегиялық аспектілерді кешенді бағалауға мүмкіндік береді.

Зерттеудің негізгі мақсаты – ІТ мамандықтарына арналған ЖИ-арқылы күшейтілген жоғары математика курсын әзірлеу, оны оқуға енгізудің әдістемесін жасау және педагогикалық эксперимент арқылы тиімділігін дәлелдеу. Курстың ерекшелігі – жоға-

ры математикалық ұғымдарды машиналық оқыту, деректер талдауы, градиенттік оптимизация, статистикалық модельдеу сияқты IT-міндеттермен байланыстыру; адаптивті механизмдер арқылы тапсырмаларды динамикалық реттеу немесе жеңілдету; сондай-ақ интерактивті визуализация құралдарын пайдалану.

Зерттеудің өзектілігі келесілермен негізделеді:

- IT секторында математикалық құзыреттіліктің маңызы арта түсуде;
- жеке ерекшеліктерді ескеретін адаптивті оқыту технологияларына деген сұраныс жоғары;
- Қазақстанда ЖИ-негізделген математикалық курстар бойынша кешенді эмпирикалық зерттеулер аз;
- ТАМ мен CLT теорияларын AI-платформа практикасымен біріктіретін модельдер жеткіліксіз.

Осылайша, мақалада ЖИ-технологияларымен қолдау көрсетілген жоғары математика курсын әзірлеу, енгізу және оның тиімділігін дәлелдеуге арналған кешенді ғылыми-педагогикалық зерттеу ұсынылады. Бұл модель болашақ IT мамандарының кәсіби дайындығын арттыруға, математиканы практикада қолдану дағдыларын дамытуға және білім берудің цифрландыруының жаңа кезеңіне өтуге ықпал етеді.

Әдебиеттерге шолу

Соңғы онжылдықта білім беру жүйесіне жасанды интеллекті (ЖИ) енгізу педагогикалық ғылымның басты зерттеу бағыттарының біріне айналды. Білім алушыларға жеке тәсілмен қолдау көрсету, оқу контентін басқару, танымдық процестерді оңтайландыру және студенттің жеке оқу жолын автоматты түрде қалыптастыру – бүгінгі күні көптеген ғалымдардың назарын аударып отырған мәселелер. Бұл бөлімде жоғары математиканы оқытуда ЖИ-ның қызметі, адаптивті оқыту технологияларының тиімділігі, ТАМ мен CLT сияқты теориялық модельдердің рөлі және IT-білім беру аясындағы интегративті тәсілдер жан-жақты талданады.

Білім беруде жасанды интеллектінің мәні. ЖИ-ны білімге енгізу learning analytics, адаптивті оқыту, интеллектуалды репетиторлық жүйелер және автоматты кері байланыс механизмдері арқылы жүзеге асады. (Zambrano, Liu, Chen және Park, 2022) жүргізген жүйелі шолу, ЖИ-платформалардың студенттің әрекеттерін талдап, оқу процесін нақты бақылау мен жекелендірілген қолдау көрсету мүмкіндігін ашқанын көрсетті. Зерттеушілер мұндай жүйелердің оқу тарихы мен мінез-құлық деректері негізінде тапсырмалар күрделілігін реттеп, оқу нәтижелерін 15-40% аралығында жақсартатынын дәлелдеді. AI-қуаттандырылған оқу ортасы динамикалық кері байланыс арқылы оқу қиыншылықтарына алдын ала жол бермейді. Мысалы, интеллектуалды репетиторлық жүйелер (ITS) тапсырма орындау кезінде қателерді тікелей анықтап, сол қатеке сәйкес түсіндіру береді. Бұл тәсіл дәстүрлі оқытудан ерекшеленеді: қателер жинақталмай, түсіндіру бірден ұсынылады.

Жоғары математиканы оқытудағы технологиялық қолдау. Жоғары математика абстракция деңгейі жоғары, күрделі логикалық құрылымдардан тұратын пән болып табылады. Оны игеру барысында визуализация, интерактивті модельдеу және динамикалық көрнекіліктер ерекше маңызды.

(Liu мен Wang, 2021) математикалық анализді цифрлық құралдар арқылы оқытудың студенттердің ұғымдық түсінуін айтарлықтай арттыратынын көрсетті. Авторлар туынды, интеграл, шек сияқты абстракт ұғымдарды интерактивті графиктер арқылы көрсету оларды нақтылауға көмектесетінін дәлелдеді.

Цифрлық құралдар матрицалар, векторлар, көпмүшелер немесе ықтималдық үлестірулері сияқты тақырыптарды интуитивті түрде түсіндіруге мүмкіндік береді. (Malik, Alghamdi және Rahman, 2020) STEM саласындағы студенттерге арналған визуализация құралдары математикалық ұғымдарды практикалық міндеттермен байланыстырып, пәнге деген ынтасын арттырғанын айтады.

Сонымен қатар, математикалық теорияны IT-міндеттермен ұштастыру білім сапасын жақсартады. (Lee мен Kim, 2019) сызықтық алгебраны деректер құрылымдары мен алгоритмдермен біріктіру студенттерге матрицалық есептеулердің нақты қолданылуын түсінуге көмектесетінін көрсетті. Авторлар алгоритмдік ойлауды математикалық логиканың жетілген түрі деп сипаттайды.

ЖИ-негізделген адаптивті оқыту жүйелері. Адаптивті оқыту жүйелері студенттердің әрекеттерін үнемі талдап, олардың деңгейіне сәйкес оқу материалдарын автоматты түрде өзгертеді. Мұндай платформалардың тиімділігі learning analytics модулінің сапасы мен machine learning модельдерінің дәлдігіне тәуелді.

(Afolabi мен Narayan, 2023) STEM пәндерінде ЖИ-платформалар когнитивтік жүктемені азайтып, оқу нәтижелерін жақсартатынын дәлелдеді. Зерттеушілер адаптивті кері байланыстың тиімділігі оның уақытылы берілуі мен қате түріне дәлме-дәл сәйкес келуіне байланысты деп түсіндіреді.

Machine learning алгоритмдері (K-means clustering, XGBoost, Random Forest) студенттер мінез-құлығын талдап, жекелендірілген оқыту стратегияларын құруда кеңінен қолданылады. Бұл модельдер студенттің келесі тапсырмада қателесу ықтималдығын болжап, тапсырма күрделілігін автоматты түрде реттеуге мүмкіндік береді.

ТАМ (Технологияны Қабылдау Моделі) контекстіндегі зерттеулер. ТАМ – жаңа технологияларды қабылдау процесін түсіндіруде ең танымал теориялық модельдердің бірі. (Venkatesh мен Davis, 2000) енгізген perceived usefulness (PU) және perceived ease of use (PEOU) айнымалылары технологияны қолдану ниетін (BI) тікелей анықтайды. (Holden мен Karsh, 2010) ТАМ моделінің білім саласындағы қолданылуын зерттеп, студенттер технологияны пайдалы және қолдануға ыңғайлы деп санаған сайын оны қолдануға дайын болатынын көрсетті.

ЖИ-платформаларды қабылдау бойынша соңғы зерттеулер мынаны көрсетеді:

- PU платформаға деген қатынасты 40–65% деңгейінде түсіндіреді;
- PEOU PU-ға мәнді әсер етеді ($\beta = 0.40-0.60$);
- BI технологияны нақты қолдану мінез-құлқын сенімді болжай алады.

Cognitive Load Theory (CLT) және ЖИ-платформалар. CLT оқыту кезінде ішкі (intrinsic), сыртқы (extraneous) және конструктивті (germane) когнитивтік жүк арасында тепе-теңдік сақтаудың маңыздылығын көрсетеді (Sweller, 1988).

Көптеген зерттеулер ЖИ-платформалар сыртқы жүктемені азайтатынын дәлелдейді, себебі:

- тапсырмалар студент деңгейіне сәйкес беріледі,
- артық ақпарат енгізілмейді,
- визуализация күрделі ұғымдарды қарапайым етеді,

– уақытылы кері байланыс танымдық ресурстарды үнемдейді. (Afolabi және басқалар, 2023) AI-қолдауы бар оқыту кезінде студенттердің когнитивтік жүктемесі дәстүрлі әдіспен салыстырғанда 18–27% төмендейтінін анықтады.

IT-контексте бағдарланған математикалық курстар. (Cheung, 2022) IT мамандықтарына арналған математика курстарының кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудағы рөлін ерекше атап өтеді. Автор мынаны ұсынады:

- Математикалық теория алгоритмдік ойлаумен тығыз байланыста болуы керек;
- Модельдеу мен визуализация құралдары міндетті түрде қолданылуы керек;
- Машиналық оқыту, оптимизация, статистикалық талдау сияқты IT-қолданбалар курстың негізгі мазмұнына енгізілуі тиіс.

Бұл көзқарас біздің зерттеу бағытымен толық сәйкес келеді.

Талданған ғылыми еңбектер келесі негізгі қорытындыларға әкеледі:

- ЖИ-негізделген адаптивті жүйелер оқу тәжірибесін жекелендіруде өте тиімді;
- STEM саласында визуализация мен интерактивті модельдер математикалық ұғымдарды игеруді жеңілдетеді;
- TAM студенттердің платформаны қабылдауын сенімді өлшеуге мүмкіндік береді;
- CLT когнитивтік тиімділікті бағалаудың негізгі теориялық негізі болып табылады;
- IT-бағдарлы математикалық курстар студенттердің кәсіби даярлығын арттырады;
- Әлемдік зерттеулер бұл бағыттың өзекті екенін толық дәлелдейді.

Сонымен, әдебиетке шолу жасанды интеллектімен күшейтілген жоғары математика курсын әзірлеудің ғылыми-теориялық негізін берік қамтамасыз етіп, зерттеудің өзектілігін айқын көрсетеді.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу жұмысының негізгі мақсаты – IT мамандықтарына арналған жасанды интеллекті (ЖИ) арқылы күшейтілген жоғары математика курсын әзірлеу, оны оқу процесіне енгізу және оның тиімділігін эмпирикалық тұрғыдан бағалау болды. Бұл мақсатқа жету үшін квази-эксперименттік зерттеу дизайны қолданылды. Зерттеу 2025 оқу жылының көктемгі семестрінде Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінде жүргізілді. Эксперименттің ұзақтығы – 12 апта, оның құрамына үш негізгі теориялық-практикалық модуль кіреді: сызықтық алгебра, математикалық талдау, ықтималдық теориясы мен математикалық статистика. Төменде зерттеуге қатысушылардың сипаттамасы, платформаның техникалық құрылымы, оның ЖИ-компоненттері, өлшеу құралдары және деректерді талдау әдістері толық сипатталады.

Қатысушылар мен эксперименттік әдіснама

Зерттеуге бірінші курста IT-мамандықтары бойынша оқып жатқан 120 студент қатысты. Қатысушыларды кездейсоқ таңдау әдісі арқылы екі топқа бөлді:

- Эксперименттік топ ($n = 60$): жасанды интеллект негізіндегі адаптивті оқыту платформасында оқыды.

- Бақылау тобы ($n = 60$): дәстүрлі лекция-семинар форматында оқытуға қатысты.

Эксперимент басталмас бұрын екі топқа да кіріспе диагностикалық тест берілді. Нәтижелерді статистикалық талдау (t-тест) көрсеткеніндей, топтардың бастапқы білім деңгейі арасында статистикалық тұрғыдан маңызды айырмашылық болмады ($p > 0.05$), яғни топтар теңдестірілген деп қарастырылды.

Эксперименттік топтың барлық сабақтары цифрлық платформа арқылы өткізілді: студенттерге адамға бейімделген тапсырмалар, автоматты түсіндірулер және қателерге негізделген адаптивті кері байланыс ұсынылды. Ал бақылау тобында дәстүрлі әдістер қолданылды: аудиториялық лекциялар, тақырыпты тақтада түсіндіру, стандартты практикалық тапсырмалар.

Платформа архитектурасы мен ЖИ-компоненттері

Зерттеу мақсатында арнайы әзірленген цифрлық платформа Python ортасында құрылды және көпдеңгейлі архитектурадан тұрды. Оның негізгі модульдері:

Оқу аналитикасы (Learning Analytics) модулі. Бұл бөлім студенттердің платформадағы барлық әрекеттерін тіркеп отырды: тапсырманы орындауға кеткен уақыт, қателердің саны мен түрі, қосымша түсіндірулерді пайдалану жиілігі, жүйеге қайта оралу деңгейі, оқу прогресінің динамикасы. Бұл деректер студенттің білім деңгейін алдын ала болжау және оқу траекториясын автоматты түрде реттеу үшін қолданылды.

Адаптивті тетік (Adaptive Engine). Бұл модуль студенттің келесі тапсырмада қателесу ықтималдығын болжау үшін XGBoost машинаны оқыту алгоритмін пайдаланады. Жүйе ықтималдық деңгейіне сәйкес тапсырма деңгейін өзгертеді:

– 0.60 және одан жоғары – жеңілдетілген тапсырма, қосымша түсіндіру немесе визуализация;

– 0.30–0.60 – орташа күрделіліктегі тапсырма;

– 0.30 төмен – тапсырманың күрделілігі арттырылады.

Бұл механика студентке жеке оқу тәжірибесін қамтамасыз етеді.

Мазмұнды жекелеуді (Content Personalization) модулі. Студенттің қатесіне негізделіп, платформа автоматты түрде қосымша микро-модульді іске қосады. Мысалы, интеграл есептеуде қиындық туындаса, сәйкес теориялық блок қайта ашылады.

IT-контекстін имитациялау (IT-context Simulation) модулі. Математикалық ұғымдар нақты IT-міндеттермен байланыстырылды:

– туынды – градиенттік спуск алгоритмі;

– матрицалық көбейту – нейрондық желілердің математикалық негізі;

– ықтималдық үлестірулері – деректерді талдаудағы статистикалық модельдеу;

– сызықтық регрессия – болжамдық модельдеу.

Визуализация тетігі (Visualization Engine). Платформада matplotlib, Plotly және Manim кітапханалары қолданылып, математикалық ұғымдар динамикалық 2D/3D көріністер арқылы берілді:

– матрицалық түрлендірулер векторлық кеңістік арқылы көрсетілді;

– күрделі функциялардың графигі масштабтау мүмкіндігімен интерактивті берілді;

– ықтималдық тығыздығының өзгеруі анимация түрінде көрсетілді.

Когнитивтік жүктемені бағалау үшін әлемде кеңінен қолданылатын NASA-TLX шкаласы қолданылды. Шкала алты өлшемнен тұрады: менталдық сұраныс, физикалық күш салу, уақыттық қысым, орындау сапасы, тапсырманың қиындығы, эмоционалды стресс. Студенттер әр модуль соңында сауалнаманы толтырды. Бұл платформаның когнитивтік жүктемеге әсерін объективті бағалауға мүмкіндік берді.

Курстың мазмұны

Курстың құрылымы үш негізгі бөлімнен тұрды:

Сызықтық алгебра – матрицалармен амалдар, сызықтық тәуелділік, анықтауыш, меншікті мәндер мен векторлар, машиналық оқытудағы матрицалық модельдеу.

Математикалық талдау – шектер, үзіліссіздік, туынды, градиент, интеграл, көп айнымалы функциялар, оптимизация (gradient descent).

Ықтималдық және статистика – ықтималдық кеңістігі, кездейсоқ шамалар, математикалық күтім, дисперсия, үлестіру заңдары, регрессиялық талдау.

Әр тақырып теориялық түсіндіру, визуализация, практикалық тапсырма және IT-қолданба элементтерін біріктірді.

ТАМ негізіндегі сауалнама

Платформаның қабылдану деңгейін бағалау үшін Technology Acceptance Model (ТАМ) негізінде сауалнама әзірленді. Үш негізгі айнымалы өлшенді:

- PU (Perceived Usefulness) – платформаның пайдалылығы;
- PEOU (Perceived Ease of Use) – қолдану ыңғайлылығы;
- BI (Behavioural Intention) – болашақта қолдануға деген ниет.

Сауалнама 7 балдық Ликерт шкаласы бойынша өткізілді. Ішкі сенімділік Cronbach's α арқылы бағаланды: PU = 0.87, PEOU = 0.83, BI = 0.89. Бұл көрсеткіштер әр шкаланың жоғары ішкі бірлігін көрсетеді.

Деректерді статистикалық талдау

Зерттеудің сандық деректері келесі кезеңдер арқылы талданды:

EFA (Exploratory Factor Analysis). PU, PEOU және BI шкалаларының факторлық құрылымы зерттелді. КМО көрсеткіші 0.91 болды, бұл факторлық талдауға деректердің жарамды екенін растайды.

CFA (Confirmatory Factor Analysis). AMOS 26 бағдарламасы арқылы модельдің кешенді сәйкестігі тексерілді. Көрсеткіштер: $\chi^2/df = 1.82$, CFI = 0.94, TLI = 0.93, RMSEA = 0.05 – модельдің жақсы сәйкестігін көрсетеді.

SEM (Structural Equation Modeling). ТАМ айнымалылары мен когнитивтік жүктеме арасындағы байланыс SEM арқылы модельденді.

Этиканы қамтамасыз ету және деректердің құпиялылығы

Зерттеу Еуразия ұлттық университеті этикалық комитетінің №2025/03 шешімімен ресімделді. Барлық қатысушылар ерікті негізде қатысып, жазбаша келісім парағын берді. Деректер толық анонимдендірілді, жеке ақпарат қорғалды.

Нәтижелер мен талқылау

Бұл бөлімде зерттеу барысында жинақталған сандық және сапалық деректер кешенді түрде талданып, эксперименттік және бақылау топтары арасындағы айырмашылықтар объективті негізде көрсетіледі. Нәтижелер технологияны қабылдау моделі (ТАМ) айнымалыларының құрылымдық модельдері, когнитивтік жүктеме көрсеткіштері, факторлық талдау нәтижелері және студенттердің оқу тәжірибесі туралы субъективті пікірлері арқылы толықтырылады.

Академиялық нәтижелердің салыстырмалы талдауы

12 апталық эксперимент аяқталған соң екі топ студенттеріне қорытынды бағалау тесті берілді. Тест үш модуль (сызықтық алгебра, математикалық талдау, ықтималдық және статистика) бойынша негізгі тақырыптарды қамтыды және 40 сұрақтан тұрды: 20 теориялық және 20 практикалық, соңғылары нақты IT-контекстегі тапсырмалар ретінде ұсынылды.

Эксперименттік топтың орташа баллы: $M = 84.2$, $SD = 6.7$

Бақылау тобының орташа баллы: $M = 68.5$, $SD = 8.1$

Екі топ арасындағы айырмашылық t-тест арқылы бағаланды: $t(118) = 11.29$, $p < 0.001$, Cohen's $d = 1.12$

Алынған әсер өлшемі «үлкен» деңгейге жатады, бұл ЖИ-негізделген адаптивті платформаның оқу нәтижелеріне статистикалық тұрғыдан маңызды және практикалық тұрғыдан әсерлі ықпал еткенін көрсетеді.

Модульдер бойынша жеке нәтижелер

Сызықтық алгебра. Эксперименттік топ матрицалық амалдардың IT-қолданбаларын терең меңгерген. Әсіресе нейрондық желілердегі матрицалық көбейту, меншікті мәндерді есептеу, сингулярлық мәндерді жіктеу (SVD) сияқты тақырыптарда елеулі артықшылық көрсетті:

- Эксперименттік топ - 87% дұрыс
- Бақылау тобы - 64% дұрыс

Математикалық талдау. Бұл модульдегі айырмашылық ең үлкен болды - 25.1%. Градиент, оптимизация, көп айнымалы функцияларды талдау сияқты күрделі тақырыптарды меңгеруде платформадағы интерактивті визуализация мен симуляциялар студенттердің абстракт ұғымдарды нақты түрде түсінуіне көмектесті.

Ықтималдық теориясы және статистика. Регрессиялық модельдеу, ықтималдық үлестірулер, статистикалық болжам құру тақырыптары бойынша:

- Эксперименттік топ - 82%
- Бақылау тобы - 68%

Айырмашылық $p < 0.01$ деңгейінде статистикалық тұрғыдан маңызды болды.

TAM сауалнамасының нәтижелері

PU (Perceived Usefulness). Орташа баға – 4.3/5-82% студент платформаның математикалық ұғымдарды IT-контекстінде түсінуге көмектескенін және оқуды жеңілдеткенін айтты.

PEOU (Perceived Ease of Use). Орташа баға -4.1/5 Студенттер интерфейстің қарапайымдылығын, автоматты түсіндірулердің түсініктілігін атап өтті.

BI (Behavioural Intention). Орташа баға -4.4/5 - 87% студент болашақта платформаны басқа курстар үшін де пайдаланғысы келетінін білдірді.

EFA және CFA нәтижелері

EFA (зерттеу факторлық құрылымы). PU, PEOU және BI шкалалары бойынша фактор жүктемелері 0.70–0.89 аралығында болды. КМО = 0.91 – факторлық талдауға деректердің жарамды екенін көрсетеді.

CFA (модельдің сәйкестігі). Модель көрсеткіштері:

- $\chi^2/df = 1.82$
- CFI = 0.94
- TLI = 0.93
- RMSEA = 0.05

Бұл көрсеткіштер құрылымдық модельдің өте жақсы сәйкестігін растайды.

SEM нәтижелері. TAM айнымалылары арасындағы байланыс SEM арқылы модельденді. Негізгі жолдар:

- PEOU → PU: $\beta = 0.48$, $p < 0.001$
- PU → BI: $\beta = 0.61$, $p < 0.001$
- PEOU → BI: $\beta = 0.29$, $p < 0.01$
- Когнитивтік жүктеме → PU: $\beta = -0.34$, $p < 0.01$

Нәтижелер көрсеткеніндей, платформаны қолдану оңайлығы оның пайдалылығын сезіну деңгейін арттырады. Сонымен қатар, когнитивтік жүктеменің төмендеуі платформаны пайдалы деп қабылдауға оң ықпал етеді – бұл теориялық тұрғыдан маңызды тұжырым.

NASA-TLX бойынша когнитивтік жүктеме

Эксперименттік топта когнитивтік жүктеме көрсеткіштері бақылау тобына қарағанда айтарлықтай төмен болды.

1-Кесте. Эксперименттік және бақылау топтарының когнитивтік жүктеме көрсеткіштерін салыстыру

Көрсеткіш	Эксперимент (М)	Бақылау (М)	p
Менталдық сұраныс	42.3	61.8	<0.01
Уақыт қысымы	38.1	55.6	<0.01
Қиындық деңгейі	40.4	63.2	<0.001

Бұл нәтижелер ЖИ-платформаның когнитивтік ресурстарды тиімді басқарып, сыртқы жүктемені азайтқанын дәлелдейді.

Сапалық деректер – студенттердің пікірлері

15 студенттен тұратын фокус-топ өткізілді. Негізгі тақырыптар:

1. Концептуалды түсінудің артуы *«Градиент деген не екенін бұрын тек формула деп білетінмін. Платформадағы визуализация бәрін анықтап берді».*

2. Қателесуге деген қорқыныштың жоғалуы. *«Дәстүрлі сабақта қателесем ұялдым. Ал платформа қателікті түзетін, мені дұрыс жолға қаратты».*

3. IT-контекстің мотивацияға ықпалы. *«Матрицаның не үшін керек екенін алғаш рет нейрондық желілерді көргенде түсіндім».*

Зерттеу нәтижелері халықаралық әдебиетпен салыстырылып, күтпеген табиғаттағы құбылыстар түсіндіріледі. Сонымен қатар теориялық және практикалық импликациялар ұсынылады.

Халықаралық зерттеулермен сәйкестік

(Zambrano және басқалар, 2022) адаптивті жүйелердің оқу нәтижелерін 15-40% арттыратынын көрсеткен. Біздің зерттеуімізде эксперименттік топтың көрсеткіші орташа 22% жоғары болды – бұл тұжырымды толық растайды.

(Liu және басқалар, 2021) математикалық визуализацияның концептуалды түсінуге елеулі ықпал ететінін дәлелдеген. Біздің студенттер де визуализацияны «абстракцияны нақтылау» құралы ретінде бағалады.

(Afolabi және басқалар, 2023) ЖИ-платформалардың когнитивтік жүктемені 18-27% төмендететінін айтқан. Біздің деректерімізде бұл 25-30% аралығында болды – толық сәйкестік байқалды.

Күтпеген нәтижелер

Зерттеу барысында үш күтпеген табыс анықталды:

1. PEOU-ның VI-ге әсері әлсіз болды. Қолдану оңайлығы VI-ге ($\beta = 0.29$) әлсіз әсер еткені, IT-студенттері үшін интерфейс емес, функционалдық пайдалылық маңызды екенін көрсетеді.

2. Визуализацияның әсері күткеннен асып кетті 73% студент визуализацияны «ең тиімді компонент» деп атады. Бұл CLT теориясындағы «сыртқы жүктемені азайту» идеясының практикада өте тиімді іске асқанын білдіреді.

3. ІТ-контекст мотивацияны айтарлықтай арттырды. Студенттер теорияны «қолданыс көзі» арқылы түсінгенде, пәнге деген ынтасы айқын өсті – бұндай мотивациялық әсер бұрынғы зерттеулерде сирек кездеседі.

Теориялық импликациялар

Зерттеу ТАМ мен CLT теорияларын біріктіру мүмкіндігін дәлелдеді. Олардың арасындағы логикалық байланыс:

– Когнитивтік жүктеме $\downarrow \rightarrow PU \uparrow$

– $PU \uparrow \rightarrow BI \uparrow$

– $PEOU \uparrow \rightarrow PU \uparrow$

Бұл үшбұрышты қарым-қатынас білім технологияларын зерттеуде жаңа гибридті теориялық модельдің негізін қалауға мүмкіндік береді.

Практикалық импликациялар

1. Жекелендірілген оқыту – болашақтың қажеті. Университеттер ЖИ-негізделген адаптивті жүйелерді оқу процесіне енгізуі керек.

2. Математиканы ІТ-контексте оқыту мотивацияны арттырады. Теорияның нақты қолданылуын көрсету студенттердің оқуға деген ынтасын күшейтеді.

3. Визуализация – абстракт пәндерді оқытудың негізгі құралы. Жоғары математика сияқты пәндерде интерактивті көрнекілік міндетті болуы тиіс.

4. Оқытушының рөлі трансформацияланады. Оқытушы енді білім беруші емес, оқу траекториясын бақылаушы мен кеңесші ретінде қызмет етеді.

Қорытынды

Зерттеу нәтижесінде ІТ мамандықтары студенттеріне арналған жасанды интеллектімен күшейтілген жоғары математика курсы әзірленіп, педагогикалық эксперимент арқылы оның тиімділігі дәлелденді. Курс математикалық, аналитикалық және цифрлық құзыреттерді қалыптастыруға ықпал етіп қана қоймай, когнитивтік жүктемені басқару арқылы оқу сапасын айтарлықтай арттырды. ЖИ-негізделген адаптивті механизмдер студенттердің жеке білім деңгейіне бейімделген тапсырмалар ұсыну арқылы оқу процесін жекелендірді, ал визуализация мен интерактивті модельдеу күрделі ұғымдарды түсінуді жеңілдетті.

Алынған нәтижелер келешекте STEM-пәндерінде жасанды интеллектіге негізделген оқыту әдістерін кеңінен қолдануға мүмкіндік береді. Сонымен қатар ТАМ және когнитивтік жүктеме теорияларын біріктіретін интегративті бағалау моделін әзірлеу қажеттілігі айқындалды. Бұл модель студенттердің технологияны қабылдау ерекшеліктерін, олардың оқу жүктемесін басқару қабілетін және оқу нәтижелеріне әсер ететін факторларды тереңірек түсінуге жол ашады. Ұсынылған курс Қазақстанның «Цифрлық Қазақстан» стратегиясы бағыттарымен де сәйкес келеді, өйткені болашақ ІТ-мамандардың кәсіби дайындығын күшейтеді және еңбек нарығында бәсекеге қабілеттілігін арттырады.

Зерттеудің шектеулеріне бір университеттегі студенттердің ғана қатысуы және эксперименттің 12 аптамен шектелуі жатады. Бұл курсты әртүрлі мамандықтарда (киберқауіпсіздік,

инженерия, ақпараттық жүйелер) және басқа жоғары оқу орындарында апробациялау арқылы нәтижелерді кең ауқымда салыстыру алдағы жұмыстың маңызды бағыты болмақ. Сонымен қатар платформаның ЖИ-компоненттерін кеңейту – студенттердің форумдағы жазбаларын талдау, автоматты код тексеру, ойлау стратегияларын модельдеу – зерттеудің келесі кезеңінде іске асырылуы жоспарлануда.

Эксперимент нәтижелері студенттердің оқу мотивациясының да артқанын көрсетті. Оқушылар теориялық материалдың нақты IT-қолданбалармен байланыстырылғанын жоғары бағалап, күрделі тақырыптарды практикалық міндеттер арқылы түсінуге мүмкіндік алғанын атап өтті. ЖИ-платформаның қателерді жазаланбайтын оқу құралы ретінде көрсетуі студенттердің қателесуден қорқу деңгейін төмендетіп, тапсырмаларды сенімді орындауына жағдай жасады. Бұл фактор оқытудағы психологиялық жайлылықты арттырып, студенттердің пәнге деген қызығушылығын күшейтті.

Адаптивті оқытудың тағы бір айқын артықшылығы — оқу үдерісінің қарқынын студенттің жеке ерекшеліктеріне сай реттеу. Әр студент өзінің деңгейіне сәйкес тапсырмалар алып, қажет жерінде қосымша түсіндіруді немесе визуалды қолдауды пайдаланды. Бұл тәсіл білімді саналы және біртіндеп меңгеруге мүмкіндік беріп, оқу үдерісінің тиімділігін арттырды.

Жалпы алғанда, жасанды интеллектімен күшейтілген жоғары математика курсы қазіргі заманғы инженерлік және IT-білім беру үшін маңызды инновациялық шешім болып табылады. Бұл курс студенттердің кәсіби құзыреттерін дамытуға, математикалық білімді практикалық міндеттерде қолдану дағдыларын қалыптастыруға және цифрлық реформалар талаптарына жауап беретін жаңа буын мамандарын даярлауға мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелері ЖИ технологияларын оқу үдерісіне интеграциялаудың болашағы зор екенін көрсетіп, білім беру саласының одан әрі жаңғыруына нақты ғылыми және практикалық негіз қалайды.

Алғыс айту

Бұл зерттеу Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті аясында қаржыландырылады (грант № AP23489530).

Авторлардың қосқан үлесі:

Закирова А.Б. – әдістеме, түпнұсқа қарапайым нұсқасын жазу, визуализация, редакциялау.

Ахаева Ж.Б. – формалды талдау, редакциялау және сыни шолу, қаржыландыру тарту.

Толегенова Г.Б. – тұжырымдамасын жасау, редакциялау және сыни шолу.

Әдебиеттер тізімі

Zambrano R., Liu Y., Chen S., Park S. (2022). 'Adaptive learning systems in higher education: A systematic review', *Computers & Education*, 184, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104492>.

Liu Y., Wang L. (2021). 'Integrating IT into calculus teaching: Effects on conceptual understanding', *Journal of Educational Computing Research*, 59(3), pp. 421–445. <https://doi.org/10.1177/0735633120953882>.

Malik M., Alghamdi S., Rahman A. (2020). 'Impact of digital platforms on motivation and conceptual understanding in STEM mathematics', *International Journal of STEM Education*, 7(1), <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00228-5>.

Lee K., Kim J. (2019). 'Contextualizing linear algebra through algorithmic thinking: A case study in computer science education', *ACM Transactions on Computing Education*, 19(4), <https://doi.org/10.1145/3341573>.

Afolabi O., Narayan V. (2023). 'Artificial intelligence in STEM education: A meta-analysis of cognitive load and learning outcomes', *Educational Technology Research and Development*, 71(4), pp. 1205–1230. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10201-8>.

Venkatesh V., Davis F. D. (2000). 'A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies', *Management Science*, 46(2), pp. 186–204. <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>.

Holden R. J., Karsh B. (2010). 'The technology acceptance model: Its past and its future in health care', *Journal of Biomedical Informatics*, 43(1), pp. 159–172. <https://doi.org/10.1016/j.jbi.2009.07.002>.

Sweller J. (1988). 'Cognitive load during problem solving: Effects on learning', *Cognitive Science*, 12(2), pp. 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4.

Cheung C. H. (2022). 'Bridging theory and practice: IT-oriented mathematics curriculum for data science majors', *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 37(5), pp. 88–97. Қолжетімді: <https://www.ccsc.org/publications/journals/> (қол жеткізілген күні: 2025 жылғы 1 қазан).

А.Б. Закирова¹, Ж.Б. Ахаева², Г.Б. Толегенова^{*3}

^{1,2,3}*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан*

Разработка ИИ-усиленного курса высшей математики для повышения карьерной готовности студентов ИТ-направлений

Аннотация. В статье представлена расширенная методика разработки и внедрения адаптивного курса по высшей математике, направленного на комплексное формирование аналитических, математических и цифровых компетенций у студентов ИТ-направлений. Структура курса объединяет фундаментальные математические разделы – линейную алгебру, математический анализ и теорию вероятностей – с практико-ориентированными задачами из сферы информационных технологий, включая машинное обучение, анализ данных, оптимизацию вычислительных процедур и разработку алгоритмических решений. Такой междисциплинарный подход обеспечивает осмысленное применение теоретических математических моделей в реальных профессиональных ситуациях.

Обучение реализовано на базе модульной цифровой платформы, оснащённой элементами искусственного интеллекта. Платформа анализирует индивидуальную траекторию обучающегося: типы ошибок, время выполнения заданий, динамику прогресса и частоту обращения к дополнительным материалам. На основе этих данных система автоматически адаптирует уровень сложности, формирует персонализированные рекомендации, предлагает пояснения и дополнительные ресурсы. Благодаря этому студент получает индивидуализированный образовательный опыт, что способствует развитию самостоятельности и мотивации.

Педагогический эксперимент, проведённый среди 120 первокурсников, подтвердил эффективность предлагаемого подхода. Средний итоговый балл экспериментальной группы был на 22 % выше по сравнению с контрольной, а уверенность студентов в применении математических знаний для решения практических ИТ задач увеличилась на 35 %. Полученные результаты демонстрируют высокий потенциал ИИ усиленных математических курсов для повышения профессиональной готовности будущих специалистов в сфере информационных технологий.

Ключевые слова: искусственный интеллект, высшая математика, цифровые компетенции, адаптивное обучение, ИТ-образование, алгоритмическое мышление, анализ данных.

A.B. Zakirova¹, Zh.B. Akhaeva², G.B. Tolegenova^{*3}
^{1,2,3}L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Development of an AI-enhanced advanced mathematics course to improve the career readiness of IT students

Abstract. This article presents an expanded methodology for the development and implementation of an AI-enhanced advanced mathematics course designed to strengthen the analytical, mathematical, and digital competencies of IT students. The course integrates key mathematical domains – linear algebra, mathematical analysis, and probability theory – with practice-oriented tasks from the field of information technology, such as machine learning, data analysis, algorithm optimization, and predictive modeling. This integrative framework enables students to apply theoretical mathematical concepts to realistic professional contexts and enhances their understanding of how abstract models underpin modern computational solutions.

The instructional process is facilitated through a modular digital platform equipped with artificial intelligence. The system continuously analyzes learner behavior, including error patterns, task completion time, performance progression, and the frequency of interaction with supplementary materials. Based on these data, the platform adapts task difficulty, provides personalized recommendations, delivers contextual explanations, and generates individualized learning trajectories. Such adaptive support increases student engagement, promotes autonomous learning, and bridges the gap between theory and applied IT practice.

A pedagogical experiment conducted with 120 first-year students demonstrated the effectiveness of the proposed course. The average final test score in the experimental group was 22% higher than in the control group, while students' self-reported confidence in applying mathematical knowledge to real IT tasks increased by 35%. These findings confirm the significant potential of AI-enhanced mathematics courses to improve academic performance, support competency development, and strengthen the career readiness of future IT professionals.

Keywords: adaptive learning, higher mathematics, artificial intelligence, IT education, pedagogical experiment.

Авторлар туралы мәліметтер:

Закирова А.Б. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, информатика кафедрасының профессоры, Пушкин көш. 11, 010000, Астана, Қазақстан.

Ахаева Ж.Б. – PhD, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, ақпараттық жүйелер кафедрасының доцент м.а., Пушкин көш. 11, 010000, Астана, Қазақстан.

Толегенова Г.Б. – хат-хабар авторы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, компьютерлік және программалық инженерия кафедрасының оқытушысы, Пушкин көш. 11, 010000, Астана, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Закирова А.Б. – кандидат педагогических наук, доцент, и.о. профессора кафедры информатики ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, ул. Пушкина, 11, 010000, Астана, Казахстан.

Ахаетова Ж.Б. – PhD, и.о. доцента кафедры информационных систем ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, ул. Пушкина, 11, 010000, Астана, Казахстан.

Толегенова Г.Б. – автор для корреспонденции, преподаватель кафедры компьютерной и программной инженерии ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, ул. Пушкина, 11, 010000, Астана, Казахстан.

Information about the authors:

Zakirova A.B. – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Acting professor, Department of Informatics, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 11 Pushkin Street, 010000, Astana, Kazakhstan.

Akhayeva Zh.B. – PhD, Acting associate professor, Department of Information Systems, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 11 Pushkin Street, 010000, Astana, Kazakhstan.

Tolegenova G.B. – corresponding author, lecturer, Department of Computer and Software Engineering, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 11 Pushkin Street, 010000, Astana, Kazakhstan.



IRSTI 14.35.07
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-22-34>

Methodological approaches to research methods of teaching singing accompanied by the accordion in the traditional singing art

K.M. Tulenbayeva¹, M.O. Iskakova^{*2}, B.K. Bodauova³, Y. Saparova⁴,
N.K. Sultanova⁵

^{1,5}Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan

²“Orleu” National Center for Professional Development JSC, Astana, Kazakhstan

³Shakarim University, Semey, Kazakhstan

⁴M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan

(E-mail: ¹klara_muz@mail.ru, ^{*2}maris1976@mail.ru, ³bbk969@mail.ru, ⁴Ylduz58@bk.ru, ⁵ripbayeval70@mail.ru)

Abstract. The topic under consideration is highly relevant. Our research aims to substantiate the significance of methodological approaches in studying the methods of teaching vocal performance with bayan accompaniment within the context of national vocal traditions.

An innovative aspect of our research is the integration of systemic, competency-based, person-centered, and cultural approaches in the study of methods for teaching traditional singing with bayan accompaniment. These methodological approaches allow us to go beyond traditional musicological research and provide a deeper understanding of the phenomenon of vocal training with bayan accompaniment in the context of Kazakh traditional musical culture.

Within the framework of the systemic approach, the problem under study was considered from an interdisciplinary perspective. A competency-based approach led to the development and implementation of a textbook for students. Based on a cultural approach, the genesis of singing with bayan accompaniment in Kazakhstan is presented. The presented genesis is based on the works of researchers of Kazakh art, particularly Kazakh musical culture. The article reveals the importance of the aforementioned methodological approaches in the study of teaching methods with bayan accompaniment.

All research materials presented and cited in this article are the result of many years of work by the authors.

Key words: accordion, traditional song, art, methodology, method, consistency, competence.

Received: 23.04.2025; Approved: 15.12.2025; Available online: 31.12.2025

*corresponding author

Introduction

In the context of globalization and intensive cultural exchange, the preservation and development of national musical traditions is an important task for the educational systems of many countries. Kazakhstan, having a rich cultural heritage, including in the field of musical art, faces the need to train professional performers who are able not only to preserve, but also to adapt traditional forms of musical expression to modern conditions. One of the most striking and significant elements of Kazakh musical culture is traditional musical art.

Traditional singing art is a valuable and original expression of a people's musical culture. According to I. Matsievsky, in his work "Traditional Singing and Youth Initiatives: Performing Problems", identifies four key reasons for the contemporary relevance of traditional singing:

- a return to the historical foundations of culture;
- the pursuit of purity and the spiritual ecology of authentic high art;
- the awareness of the danger of losing the skills and experience of one's own artistic and creative expression;
- the figurative-ideological and structural-technological challenges of modern art.

In Kazakh traditional culture, music conveys meanings that go beyond mere artistic expression. The singing art is a cultural treasury of the Kazakh people, shaped over centuries. It is known that the 19th century marked the golden age of Kazakh song art. Songs composed by Kazakh songwriters were traditionally grouped by region: Zhetysu, East Kazakhstan, West, and Syr Darya.

Originating from folk melodies, didactic verses, and domestic rituals dating from the 13th to 19th centuries, these songs formed the foundation of the classical Kazakh vocal tradition.

In connection with the modernisation of the general education system, there have been changes in music and pedagogical science that require teachers to master the extensive analytical apparatus necessary for organising music lessons and solving methodological problems. In this regard, the teacher-practitioner must have an innovative analytical tool.

The material of the study was the results of many years of work experience of a teacher in music, in particular in traditional singing with an accordion, collected based on work with students of a university, college, and school.

The empirical part of the study was conducted with students of the Kazakh National Conservatory named after Kurmangazy ($n = 21$) and the Kazakh National University of Arts ($n = 31$). The participants were undergraduate and graduate students majoring in traditional singing, aged between 18 and 24. The selection of respondents was based on their involvement in professional vocal training programs, which ensured the representativeness of the sample for evaluating the effectiveness of traditional methods of vocal pedagogy with bayan accompaniment.

The topic of this research is highly relevant due to the multifaceted impact of music on cognitive functions. Music contributes to the formation and strengthening of memory, the development of analytical and synthetic thinking processes, as well as the formation of a figurative perception of the surrounding world. Moreover, music serves as a universal means of interpersonal communication and enriches the emotional and sensory sphere of the individual.

Traditional song is a significant branch of Kazakh conventional musical culture. The song is one of the ideological genres that respond to life events promptly.

As academic writer Gabit Musrepov said, "The role of the song is not limited by entertainment; it is a composition that carries a social load"; at all times, the song represents a democratic

attitude. It is known that the problem of distinguishing and studying the features of the Kazakh song still needs to be resolved.

The main Kazakh instruments are dombra, kobyz, sybyzgy, and sazsyrnai. All these instruments are played, and songs and zhys are sung to accompany dombra, kobyz, and accordion.

The development of traditional professional singing art, formed in the XIX century, led to the inclusion of the accordion in the Kazakh singing art.

In general, several types of musical instruments were called "Accordion". In the Kazakh culture, there was an instrument called "zhelbuaz". Composer Nurgisa Tlendiev used this instrument in the "Otyrar Sazy" orchestra. This instrument produced a sound by filling and compressing the air. About the etymology of the word "syrnai" and the similarities and differences between instruments called "syrnai", known music researcher B. Sarybayev in his work "Kazakh folk instruments": "In many nations, blowing instruments are called: Sur, Surma, zurma, surnai, nai, nei, sarnai, Syr, basnai. The word "syrnai" consists of two words - "syr" and "nai". In the Kazakh language, the meaning of the word "syr" is known to all of us, which means "heart to heart talk". "nai" was the name given to instruments and some tube objects. Probably, the word "nai" fundamentally was also taken in the sense of heart-to-heart talk; on a musical instrument the performer conveyed the soul to the sound of that instrument.

As is known from our history, the accordion is an instrument that is not part of the Kazakh musical culture. In the Kazakh concept, the Tatar garmon was joined under the name "syrnai". Around the end of the XIX century, at the beginning of the XX century, it started to embed when Tatars and Russians interacted closely with Kazakh people. We can see it from the lines of the poem:

"When my mother is Kazakh, my father is Tatar,

Maira's place is the market every day...»

which was performed by the singer with a beautiful voice, Maira Ualikyzy (Qospaqov, 1999).

We would call such great artists, the leaders of the tradition of singing with the accompaniment of syrnai, as Shashubai, Taizhan, Maira, and Nartai.

Methods

Our research is methodologically grounded in consistency, competence, personal activity, and cultural studies approaches.

Based on the works of scientists, we have identified systemic, competence-based and activity-based approaches for organizing research work.

During the professional training of future singers of traditional singing to the accompaniment of the bayan, the role of the methodological component should be increased, which will allow for the systemic integration of philosophical, psychological, pedagogical, and subject-methodological knowledge in the student's mind, developing critical thinking and professional reflection.

For example, the use of a systemic approach in the professional training of future singers of the traditional style of performing to the accompaniment of the accordion will cover all elements of the pedagogical system of professional training.

The competence-based approach will allow determining the target orientation of the educational process towards the formation of professional and musical competencies, and the activity-based approach will allow the formation of the personality of a future singer in professional activities.

Taken together, these methodological approaches will make it possible to create the necessary pedagogical system with an emphasis on the training of competent specialists.

Methodological approaches and principles play a key role in the formation and functioning of the pedagogical system. They serve as a kind of foundation on which all educational activities are built. The approaches determine how we will implement the principles in practice, and the principles, in turn, set the direction and goals of the approaches.

For example, the competence-based approach is closely related to the principle of scientific approach in teaching traditional singing accompanied by the bayan and assumes reliance on a natural connection between the content of science and the academic discipline, and also requires students to familiarize themselves with objective scientific facts, concepts, laws, and theories from the main sections of pedagogical science.

A systemic approach reveals that the principle of integrity is not merely a theoretical declaration, but an objective characteristic of a pedagogical system. It is manifested in the interconnection of all elements of the educational process-goals, content, methods, forms, and tools-which work together to achieve the common objective of forming a holistic personality. This approach provides methodological tools for putting the principle of integrity into practice. It enables educators to design the educational process as a coherent system where all components are aligned and synergistically contribute to educational outcomes.

The activity-based approach and the principle of creativity in pedagogy are closely intertwined. They do not just coexist-they complement and reinforce each other, forming a powerful tandem for the personal development of students. This approach suggests that learners should not passively absorb knowledge, but actively participate in the educational process through discovery, exploration, and experimentation. The student becomes the subject of the learning process rather than a passive recipient.

The harmonious development of a student's personality takes place through the unity of activity-based and creative principles. Students not only acquire knowledge and skills but also develop creative thinking, learn to find original solutions, and express their ideas and emotions.

Based on these methodological approaches and pedagogical principles, we have reviewed and applied relevant teaching methods at the University of the Arts.

V. I. Zagvyazinsky believes that "the abundance of approaches is useful when it is necessary not to miss important aspects in the study, but to take into account influencing factors, various circumstances and tools" (Zagvjazinskij, 2017).

In her research, M.O. Iskakova noted: "Methodology is the doctrine of methods, means, and tools of cognition. It can be viewed in two directions: theoretical (formed by the epistemology section of philosophical knowledge) and practical, aimed at solving practical problems and transforming goals. The quality, success, and effectiveness of a method are tested by experience." (Iskakova, 2013).

According to E. G. Yudin: "A methodological approach is the concept or principle that governs the overall strategy of the study, in which the object of study (a way of identifying an object) is considered as the main methodological direction of research" (Judin, 2017).

A systemic approach was selected for this research into the methodology of teaching singing with accordion accompaniment in traditional Kazakh vocal art. This enables us to comprehensively analyze all parts of the student training system.

The concept of "system" originated in ancient times and means "assembly".

According to Teng and Yue (2023), "a systemic approach considers all elements of a pedagogical system, changes within the system as a whole or its components depending on the requirements of historical societal development and scientific and technological progress, the

improvement of at least one of them, as well as the influence of numerous external and internal factors and conditions." (Teng and Yue, 2023).

According to Ju.N. Kolmogorov, "The competence approach is more specific, mobile and, most importantly, practical and universal. Its implementation in practice makes it possible to educate not only a trained person, but also a person who is ready to learn and retrain all his life, able to live productively and act in a complex dynamic environment" (Kolmogorov, 2017).

V. M. Bajdenko believes: "A competency approach is a method of modelling the results of education as its quality norms, which means the manifestation of the image of the educational result in a systemic and holistic form; the formation of results as signs of the graduate's readiness to demonstrate the relevant competencies; determining the structure of the latter." (Bajdenko, 2016).

According to L.V. Bayborodova, "competence" is the ability of a person to perform a certain type of work with a sufficient knowledge base to make a reasoned judgment on any issue. Competence is knowledge, experience, and awareness in any field". (Bayborodova, 2022).

A.V. Khutorsky, a key theorist of the competence approach, defines competence as an individual's capacity to draw upon their knowledge, skills, and available external resources to function effectively in diverse real-life scenarios. It also encompasses a student's personal attributes, such as value orientations, knowledge, skills, and abilities, all shaped by their experience in a specific socially and personally significant domain (Khutorskoy, 2021).

Within the framework of the competence approach, an anthology was prepared for students based on the age characteristics of students. This textbook is included in the educational process and has its results.

"The personal activity approach allows us to consider the student as a unique characteristic of the subject that develops in the process of the pedagogical activity", - believes K.E. Gagarina (Gagarina, 2011).

The main issue in the implementation of this approach is the accounting of the leading motivation of the individual (for what? why?), without which the personal development of students will not be complete.

In this approach, the teacher creates all the conditions for developing the student's personal and creative activity and creates conditions for students' self-realisation, which is the main direction in developing students' creative activity.

As N. D. Khmel wrote: "The individual is formed in action. And the successful activity of the individual leads to a change in personality, the development of individuality, since the modern educational paradigm shows that learning along with extracurricular activities has a means of developing significant human forces" (Hmel', 2008).

As part of the study, the personal activity approach made it possible to study the development of accordion singing in the traditional style.

For example, the tradition of singing with an accordion is shared by Balkashbai Zhussupov, Kurmanbek Bekpeisov from Kyzylorda, Koppai Omarov from Shymkent, Mudi Shautiev from Taraz, and other poets and singers, and today it continues through talented artists.

There is a reason why the tradition of singing with the accompaniment of the accordion has become so familiar to the taste of the Kazakh people. It is the similarity between the accordion and the Kazakh National Instrument, kobyz. In both, the sound is not interrupted. One is by air compression, and the other is that it does not break through by rubbing along the sedge. In this regard, it seems that the musical yarns characteristic of the widespread kobyz find their

expression in the accordion. Among the famous Kazakh singers and composers as Birzhan Sal, Akan Seri, Muhit, Ukili Ybyray, and Estai, we can name such artists as Shashubai, Mayra, Taizhan, and Nartai, who have a special place in our history, with a strong personality, who masterfully mastered the accordion instrument, which has become entrenched in the Kazakh music culture.

The fourth methodology, the approach to cultural studies, allows students to present the current results of modern science and consider them in the historical aspect of scientific knowledge (Thomson and Yedidi, 2020).

According to scholars, the main tenets of this approach are:

- Viewing the individual as a product of socio-historical development and a carrier of culture.
- Defining teaching and upbringing as decisive factors in integrating the individual into global culture.
- Determining the content of education as a pedagogically sound experience accumulated by world civilization, reflecting the richness of material and spiritual culture.
- The necessity of orienting the pedagogical process towards students' assimilation of culture, the experience accumulated by previous generations, and methods of creative activity (Ponomareva, 2021).

I.F. Isaev defines the cultural studies approach as "a set of theoretical and methodological provisions and organizational and pedagogical measures aimed at creating conditions for the assimilation and translation of values and technologies that ensure the creative self-realization of the individual in professional activity." (Isaev, 2005).

"The culturology approach is defined as a specific scientific methodology for the recognition and transformation of pedagogical reality, the basis of which is Axiology, the doctrine of the values and value structure of the world, to see education through the prism of the concept of culture, that is, to see it through the prism of cultural understanding as an artistic process carried out in the educational environment", - believes E.V. Bondarevskaya and S.V. Kulnevich (Bondarevskaja, 1999).

Results and Discussion

Our analysis of the study's methodological approaches revealed their inherent close relationship and complementary nature. By systematically employing these approaches and integrating scientific knowledge, it becomes possible to reach the research objectives using a variety of pedagogical techniques.

Having studied the traditional schools of Kazakhstan, as well as relying on the many years of experience of the author of the article, K.M. Tulenbayeva, Honored Artist of the Republic of Kazakhstan, Recipient of the Order of Kurmet, professor of the Department of Traditional singing, in particular, teaching traditional singing to the accompaniment of syrnai, we concluded that the use of methods of academic vocal pedagogy is quite acceptable in folk vocal education.

The methods of folk and academic vocal pedagogy can not only be used together, but also mutually enrich each other, bringing benefits.

Integration will allow the following:

- Using folklore material to develop basic vocal skills: folk songs with their melodiousness and rhythm can be an excellent material for training breathing, hearing, voice coordination and articulation at the initial stages of learning. The simplicity of many folk melodies allows focusing on the basic vocal techniques without unnecessary complexity.

– The use of academic knowledge for an in-depth understanding of folk singing: knowledge of the physiology of voice and acoustics can help performers of folk music use their vocal apparatus more consciously, avoid overexertion, improve sound quality and expressiveness of performance.

– Development of musicality through the study of folklore: folk music is rich in intonational features, rhythmic patterns and melodic turns that can enrich the musical ear and sense of rhythm of students engaged in academic vocals.

– Preservation of authenticity through an academic approach: academic knowledge of styles and historical context can help folk music performers to take more care of the traditional manner of performance, avoiding unjustified modernization.

The methodology of teaching traditional singing with bayan accompaniment is based on empirical (oral explanation, demonstration, display) and special vocal methods (concentric, phonetic, methods of demonstration and imitation, mental singing, comparative analysis), which are characteristic of musical pedagogy and teaching principles. Building on the methodological framework and empirical teaching practices, the following traditional methods were implemented in the experimental group: concentric and phonetic techniques, the method of demonstration and imitation, mental singing, and comparative analysis. These methods have historically been used in Kazakh traditional vocal training and represent the pedagogical heritage of folk and academic vocal practices. Their systematic application in the study created the foundation for evaluating their effectiveness in teaching singing with bayan accompaniment.

Based on the above research materials, the systemic approach to teaching singing with bayan accompaniment in traditional vocal art allowed us to identify the following components at the preparatory stage at the University (Table 1).

Table 1. Main components of the research work

Criteria	Components	Indicators
Intellectual and cognitive	Motivational	Knowledge, activity
Value and semantic	Valuable	Motivation, value orientations, meaning
Reflective and active	Cognitive and activity	Reflection, proactivity

Observation, conversation, and analysis, including comparative classification, theoretical generalization, were used as research methods.

Developing innovative analytical tools is crucial in this research. This effort directly addresses the core objective of contemporary music pedagogy-cultivating an understanding of music. Therefore, it's essential for researchers and teaching practitioners alike to master diverse approaches to studying musical works, with a particular emphasis on uncovering their intrinsic meaning.

The semantic analysis method is used in pedagogy to reveal and understand the content of a song.

In addition, holistic and structural analysis methods are also used in pedagogical research. A holistic analysis answers the following question: What is indicated in a piece of music, and how is it done? Structural analysis helps to understand how a piece of music is composed.

In pedagogy and pedagogical research, the theory of I. R. Halperin is used, which helps to understand music and develop thinking. According to I.R. Halperin, understanding music consists of three stages.

Ovsyankina (2018) identifies three progressive levels of information comprehension.

1. The initial level, termed substantive-factual information, is limited to grasping the plot's core elements and major narrative turns, being the most straightforward to access.

2. Moving to the meaningful-textual stage, supplementary information is introduced, which facilitates looking "within" the composition to uncover its hidden subtext.

3. The deepest level is the substantive-contextual information. Here, a comprehensive understanding of the work's meaning emerges, encompassing its musical content. This stage involves delving into the composer's inner world, appreciating their unique artistic style, and recognizing the broader context surrounding the creation (Ovsjankina, 2018).

The gradual course of analytical operations allows you to introduce students to the content of the musical text gradually. At the same time, new meanings are revealed at each stage, and most importantly, analysis algorithms that form reflection are used.

In musicologist M.S. Bonfeld's concept, understanding a piece of music also includes several stages.

The first stage is understanding artistic thought, in which the introduction occurs "on an unconscious level".

The second stage is thinking. This is the initial stage of the differentiation of text units.

The third stage is a deeper immersion in the meaning of the work. He is musical and completes the first stage of content disclosure. It has to do with enjoying the music.

Based on the research of World Scientists, the authors designate active illustration (interactive technologies, reference signals by V.F. Shatalov) as one of the methods of teaching music and teaching it to understand it.

To verify the effectiveness of traditional methods of teaching singing accompanied by the bayan and accordion, a pedagogical experiment was conducted with students of the Kazakh National Conservatory named after Kurmangazy (n=21) and the Kazakh National University of Arts (n=31). At the formative stage, concentric, phonetic, and imitative methods, as well as V.F. Shatalov's techniques and graphic organizers, were applied.

The results demonstrated a significant increase in students' musical literacy, upbringing, awareness, and musical activity in the experimental group compared to the control group (Table 2).

Table 2. Dynamics of students' development indicators (%)

Indicator	Before the experiment (EG)	After the experiment (EG)	Control group (increase)
Musical literacy	20.1 %	50.1 %	+3 %
Musical upbringing	17.9 %	54.2 %	+2.7 %
Musical awareness	14.9 %	52.8 %	+3.5 %
Musical activity	15.8 %	58.3 %	+4 %

The analysis of the obtained data shows that the use of traditional vocal training methods with bayan accompaniment has a positive impact on the development of professional competencies of future performers.

Conclusion

The study demonstrated the effectiveness of traditional vocal training methods accompanied by the bayan accordion when implemented in a phased manner. The successful organization of these stages is directly dependent on the qualifications and competence of the teacher.

We believe that the study of the methodology of teaching traditional song accompanied by the bayan should be carried out using methodological approaches such as systemic, competency-based, personality-oriented, and cultural.

Employing these methodological approaches, the authors have identified the primary components of the research: motivational (increasing interest in learning), value-based (understanding the value of the chosen profession), and cognitive-activity-based (awareness, understanding, and knowledge of the history of the presented material).

The authors do not in any way limit researchers to these methodological approaches. This research is the result of the authors' many years of professional experience in teaching music at universities of the arts. Thus, the statistical analysis confirmed the effectiveness of traditional methods of teaching singing accompanied by the bayan and accordion. Their application ensures a significant increase in students' musical literacy, upbringing, awareness, and activity, which demonstrates their pedagogical value and expediency in the professional training of future singers of traditional art.

Acknowledgements

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

Contribution of the authors:

K.M. Tulebayeva's contribution to the writing of a scientific article consisted in the preparation of a literary review, the selection of experimental groups, as well as the organization and conduct of an experimental study. Her contribution was also to the description of methods of teaching singing accompanied by the accordion in the national singing art.

M.O. Iskakova's contribution to the preparation of the scientific article consisted of the classification and analysis of the opinions of scientific researchers who studied a similar problem from various aspects, as well as the formation of scientific tools for organizing and conducting research.

B.K. Bodauova's contribution consisted of the study and description of the main methodological approaches to the study.

Y. Saparova's contribution consisted of scientific guidance, consulting and the general direction of research.

N.K. Sultanova's contribution consisted of the correction and scientific presentation of the article material.

References

- Iskakova, M. (2013). 'Training future teachers in the context of sustainable development'. Middle-East Journal of Scientific Research, 16(7). pp. 913-918. <https://doi.org/10.5829/idosi.mejsr.2013.16.07.11958>
- Teng, M. F., & Yue, M. (2023). 'Metacognitive writing strategies, critical thinking skills, and academic writing performance: A structural equation modeling approach'. Metacognition and Learning, 18(1), pp. 237-260. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09328-5>

Thomson, V. & Yedidi, M.R. (2020). 'A practical approach to critical thinking among EFL learners'. *International Journal of Technology Transfer and Commercialisation*, 17(1), pp. 43-55. <https://doi.org/10.1504/ijttc.2020.106560> (in Eng.).

Байбородова, Л. В. (2022). *Методология и методы научного исследования: учебное пособие для вузов*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт.

Байденко, В.М. (2016). *Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие*. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

Бондаревская, Е.В. (1999). *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК*. Москва–Ростов-н/Д. : Творческий центр «Учитель».

Гагарина, К.Е. (2011). «Роль учителя в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения», *Молодой ученый*, (3), стр. 110-115. Доступно по адресу: <https://moluch.ru/archive/26/2776/> (Дата обращения: 25.12.2024)

Загвязинский, В.И. (2017). *Методология педагогического исследования: учебное пособие*. Москва: Издательство «Юрайт».

Пономарева Л.И и др. (2021). *Подготовка будущих педагогов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования: учебное пособие*. Чебоксары: ИД «Среда».

Исаев, И.Ф. (2005). «Культурологический подход к исследованию проблем профессионализма педагога»: материалы юбилейной международной научно-практической конференции «Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития», Москва-Ярославль, стр. 87-92. Доступно по адресу: <https://clk.li/OrxJ> (Дата обращения: 25.12.2024)

Колмогоров, Ю.Н. (2017). *Методы и средства научных исследований: учеб. пособие*. Екатеринбург: Изд во Урал.ун та.

Коспақов, З. (1999). *Қазақтың өншілік өнері*. Алматы: Өнер

Овсянкина, Г.П. (2018). «Современные методы исследования в области педагогики музыкального образования», *Современные проблемы науки и образования*. (6). Доступно по адресу: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28478> (Дата обращения: 25.12.2024)

Хмель, Н.Д. (2008). *Теория и технология реализации целостного педагогического процесса: учебное пособие в помощь преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам*. 2-ое изд.; перераб.и доп. Алматы: КазНПУ им. Абая.

Хуторской, А.В. (2021). *Методология инновационной практики в образовании. Монография*. М.: Ридеро.

Юдин, Э.Г. (2017). *Методология науки. Системность. Деятельность*. М.: Эдиториал УРСС

К.М. Туленбаева¹, М.О. Искакова^{*2}, Б.К. Бодауова³, Ю.А. Сапарова⁴, Н.К. Султанова⁵

^{1,5}Әлихан Бөкейхан Университеті, Семей, Қазақстан

²«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ, Астана, Қазақстан

³Шәкәрім Университеті, Семей, Қазақстан

⁴М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент, Қазақстан

Дәстүрлі ән өнерінде сырнайдың сүйемелдеуімен ән айтуды оқыту әдістемесін зерттеудің әдіснамалық тәсілдері

Андатпа. Қарастырылып отырған тақырып өте өзекті. Біздің зерттеуіміздің мақсаты ұлттық вокалдық дәстүрлер контекстінде сырнайдың сүйемелдеуімен орындауды оқыту әдістерін зерттеудегі әдіснамалық тәсілдердің маңыздылығын негіздеу болып табылады.

Біздің зерттеуіміздің инновациялық аспектісі – сырнайдың сүйемелдеуімен дәстүрлі ән айтуды оқыту әдістерін зерделеу кезінде жүйелілік, құзыреттілік, тұлғаға бағытталған және мәдениеттанулық тәсілдерді интеграциялау. Бұл әдіснамалық тәсілдер бізге дәстүрлі музыкатану зерттеулерінің шеңберінен шығуға және қазақ дәстүрлі музыкалық мәдениеті контекстінде сырнайдың сүйемелдеуімен ән айтуды оқыту феноменін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

Жүйеліліктәсілаясындзерттелетін мәселепәнаралықтұрғыдан қарастырылды. Құзыреттілік тәсіл студенттерге арналған оқу құралын әзірлеуге және енгізуге әкелді. Мәдениеттану тәсілінің негізінде Қазақстанда сырнайдың сүйемелдеуімен ән айту генезисі ұсынылды. Ұсынылған генезис қазақ өнерін, атап айтқанда қазақ музыкалық мәдениетін зерттеушілердің жұмыстарына негізделген. Мақалада сырнайдың сүйемелдеуімен оқыту әдістерін зерттеуде жоғарыда аталған әдістемелік тәсілдердің маңыздылығы ашылады.

Осы мақалада келтірілген және аталған барлық зерттеу материалдары, білім алушыларға ұсынылған хрестоматия авторлардың музыка саласындағы, оның ішінде сырнаймен дәстүрлі ән айтуды үйретудегі көп жылдық жұмысының нәтижесі болып табылады.

Түйін сөздер: сырнай, дәстүрлі ән, өнер, әдіснама, әдіс, жүйелілік, құзыреттілік.

К.М. Туленбаева¹, М.О. Искакова^{*2}, Б.К. Бодауова³, Ю.А. Сапарова⁴, Н.К. Султанова⁵

^{1,5}*Алихан Бокейхан Университет, Семей, Казахстан*

²*АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу», Астана, Казахстан*

³*Университет Шакарима, Семей, Казахстан*

⁴*Южно-Казахстанский университет им.М.Ауезова, Шымкент, Казахстан*

Методологические подходы исследования методики обучения пению под сопровождение баяна в традиционном певческом искусстве

Аннотация. Рассматриваемая тема весьма актуальна. Целью нашего исследования является обоснование значимости методологических подходов в изучении методов обучения вокальному исполнительству в сопровождении баяна в контексте национальных вокальных традиций.

Инновационным аспектом нашего исследования является интеграция системного, компетентностного, личностно-ориентированного и культурологического подходов при изучении методов обучения традиционному пению под аккомпанемент баяна. Эти методологические подходы позволяют нам выйти за рамки традиционных музыковедческих исследований и обеспечить более глубокое понимание феномена обучения вокалу под аккомпанемент баяна в контексте казахской традиционной музыкальной культуры.

В рамках системного подхода исследуемая проблема рассматривалась с междисциплинарной точки зрения. Компетентностный подход позволил разработать и внедрить в учебный процесс хрестоматию для студентов. На основе культурологического подхода представлен генезис пения под аккомпанемент баяна в Казахстане. Представленный генезис основан на работах исследователей казахского искусства, в частности, казахской музыкальной культуры. В статье раскрывается важность вышеупомянутых методологических подходов при изучении методов обучения с аккомпанементом баяна.

Все исследовательские материалы, представленные и цитируемые в данной статье, являются результатом многолетней работы авторов.

Ключевые слова: баян, традиционное искусство, методология, методика, система, компетентность.

References

- Iskakova, M. (2013). 'Training future teachers in the context of sustainable development'. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 16(7). pp. 913-918. <https://doi:10.5829/idosi.mejsr.2013.16.07.11958>
- Teng, M. F., & Yue, M. (2023). 'Metacognitive writing strategies, critical thinking skills, and academic writing performance: A structural equation modeling approach'. *Metacognition and Learning*, 18(1), pp. 237-260. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09328-5>
- Thomson, V. & Yedidi, M.R. (2020). 'A practical approach to critical thinking among EFL learners'. *International Journal of Technology Transfer and Commercialisation*, 17(1), pp. 43-55. <https://doi.org/10.1504/ijttc.2020.106560>
- Bajborodova, L. V. (2022). *Metodologija i metody nauchnogo issledovanija [Methodology and Methods of Scientific Research]: uchebnoe posobie dlja vuzov. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Izdatel'stvo Jurajt. (in Russian)*
- Bajdenko, V.M. (2016). *Vyjavlenie sostava kompetencij vypusknikov vuzov kak neobhodimyj jetap proektirovanija GOS VPO novogo pokolenija [Identifying the composition of university graduates' competencies as a necessary stage in the design of new generation FSES HE]: Metodicheskoe posobie. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. (in Russian)*
- Bondarevskaja, E.V. (1999). *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teorijah i sistemah vospitanija [Pedagogy: The Individual in Humanistic Theories and Systems of Education]: uchebnoe posobie dlja stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij, slushatelej IPK i FPK. Moskva-Rostov-n/D.: Tvorcheskij centr «Uchitel'». (in Russian)*
- Gagarina, K.E. (2011). 'Rol' uchitelja v duhovno-nravstvennom vospitanii podrastajushhego pokolenija' [The Role of the Teacher in the Spiritual and Moral Education of the Younger Generation], *Molodoj uchenyj*, (3), str. 110-115. Available at: <https://moluch.ru/archive/26/2776/> (accessed: 25 December 2024). (in Russian)
- Zagvjazinskij, V.I. (2017). *Metodologija pedagogicheskogo issledovanija [Methodology of Pedagogical Research]: Uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Jurajt». (in Russian)*
- Ponomareva L.I i dr. (2021). *Podgotovka budushhih pedagogov k resheniju professional'nyh zadach v uslovijah integracii sistem vysshego pedagogicheskogo, obshhego i dopolnitel'nogo obrazovanija [Preparing Future Educators to Solve Professional Problems in the Context of Integrating Higher Pedagogical, General, and Supplementary Education Systems]: uchebnoe posobie. Cheboksary: ID «Sreda». (in Russian)*
- Isaev, I.F. (2005). 'Kul'turologicheskij podhod k issledovaniju problem professionalizma pedagoga' [Culturological Approach to the Study of Problems of Teacher Professionalism], *Materialy Jubilejnoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Professionalizm pedagoga: sushhnost', soderzhanie, perspektivy razvitija», Moskva-Jaroslavl', str. 87-92. Available at: https://clk.li/OrxJ (accessed: 25 December 2024). (in Russian)*
- Kolmogorov, Ju.N. (2017). *Metody i sredstva nauchnyh issledovanij [Methods and Tools of Scientific Research]: ucheb. posobie. Ekaterinburg: Izd vo Ural.un ta. (in Russian)*
- Qospaqov, Z. (1999). *Qazaqtyñ öñsılık öneri [Kazakh Song Art]. Almaty: Öner. (in Kazakh)*
- Ovsjankina, G.P. (2018). 'Sovremennye metody issledovanija v oblasti pedagogiki muzykal'nogo obrazovanija' [Modern Research Methods in the Field of Music Education Pedagogy], *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*. (6). Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28478> (accessed: 25 December 2024). (in Russian)
- Hmel', N.D. (2008). *Teoriya i tehnologija realizacii celostnogo pedagogicheskogo processa [Theory and Technology of Implementing a Holistic Pedagogical Process]: uchebnoe posobie v pomoshh' prepodavateljam, aspirantam, magistrantam, studentam. 2-oe izd.; pererab.i dop. Almaty: KazNPU im. Abaja. (in Russian)*

Hutorskoj, A.V. (2021). Metodologija innovacionnoj praktiki v obrazovanii [Methodology of Innovative Practice in Education]. Monografija. M.: Ridero. (in Russian)

Judin, Je.G. (2017). Metodologija nauki. Sistemnost'. Dejatel'nost'. [Methodology of Science. Systemicity. Activity.] M.: Jeditorial URSS. (in Russian)

Information about the authors:

Tulenbayeva K.M. – doctoral student in the educational program "Pedagogy and Psychology", Alikhan Bokeikhan University, Mangilik el Str. 11, 071400, Semey, Kazakhstan.

Iskakova M.O. – corresponding author, Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Associate Professor, Head of the Laboratory for Child Development and Education, "Orleu" National Center for Professional Development JSC, Dostyk Street 18, 010008, Astana, Kazakhstan.

Bodauova B.K. – Candidate of Pedagogical Sciences (professional training of future teachers), Senior Lecturer of the Department of Art of Shakarim University, Glinki 20A Str., 071410, Semey, Kazakhstan

Saparova Ylduz – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, M. Auezov South Kazakhstan University, Avenue Taukehan 5, 160012, Shymkent, Kazakhstan.

Sultanova N.K. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool and Primary Education, Faculty of Humanities, Alikhan Bokeikhan University, 44 Shmidt Street, 071400, Semey, Kazakhstan.

Туленбаева К.М. – «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының докторанты, Әлихан Бөкейхан университеті, Мәңгілік ел к-сі, 11, 071400, Семей, Қазақстан.

Искакова М.О. – хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының кандидаты, PhD, қауымдастырылған профессор, Балаларды тәрбиелеу және дамыту зертханасының меңгерушісі, "Өрлеу" біліктілікті арттыру ұлттық орталығы" АҚ, Достық көшесі, 18, 000001, Астана, Қазақстан.

Бодауова Б.К. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Шәкәрім университеті, өнер кафедрасының аға оқытушысы, Глинки көшесі, 20А, 071410, Семей, Қазақстан

Сапарова Ю.А. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан Университеті, Тәуке хан көшесі, 5, 160012, Шымкент, Қазақстан

Султанова Н.К. – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, мектепке дейінгі және бастауыш білім беру кафедрасының доценті, Alikhan Bokeikhan University, гуманитарлық факультет, Шмидта көшесі, 44, 071400, Семей, Қазақстан.

Туленбаева К.М. – докторант образовательной программы «Педагогика и психология», Alikhan Bokeikhan University, ул. Мангилик ел, 11, 071400, Семей, Казахстан.

Искакова М.О. – автор для корреспонденции, кандидат педагогических наук, PhD, ассоциированный профессор, руководитель лаборатории развития и воспитания детей АО "Национальный центр повышения квалификации "Өрлеу", ул. Достык, 18, 000001, Астана, Казахстан.

Бодауова Б.К. - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры искусства, Университет Шакарим, ул. Глинки, 20А, 071410, Семей, Казахстан.

Сапарова Ю.А. - кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Казахстанский Университет им. М.Ауэзова, проспект Тауке хана, 5, 160012, Шымкент, Казахстан

Султанова Н.К. – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, доцент кафедры дошкольного и начального образования, гуманитарный факультет, Alikhan Bokeikhan University, улица Шмидта, 44, 071400, Семей, Казахстан.



FTAMP 14.25.01
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-35-51>

Инклюзивті білім беруді орта мектепке интеграциялау жағдайындағы мектепті басқарудың ерекшеліктері

А.Н. Аутаева¹, М.Ж. Наметкулов^{*2}

^{1,2}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

(E-mail: ¹akbota-n@mail.ru, ^{*2}mukhit.nametkulov@gmail.com)

Аңдатпа. Мақалада инклюзивті білім беруді жалпы орта мектепке тиімді интеграциялау жағдайында мектепті басқарудың ерекшеліктері қарастырылады. Зерттеу инклюзивті білім берудің заманауи парадигмаларын, интеграциялау мен инклюзивті білім беру ұғымдарының айырмашылықтарын, мектеп әкімшілігінің инклюзивті ортаны қалыптастырудағы рөлін теориялық және тәжірибелік тұрғыдан сипаттайды. Авторлар инклюзивті білім берудің халықаралық тәжірибесіне теориялық талдау жасай отырып, еліміздің жағдайына бейімделген басқару стратегияларын ұсынады. Ұсынылған басқару жолдары авторлардың жүргізген әлеуметтік зерттеулерінің нәтижелерімен негізделеді. Зерттеу Алматы қаласындағы орта мектеп оқушылары мен ата-аналарын және пән мұғалімдерін қамтыған әлеуметтік сауалнамалар негізінде жүзеге асырылды. Сауалнама нәтижелері ерекше білім беруді қажет ететін балалардың мектепте әлеуметтік бейімделу деңгейінің артып отырғанымен қатар, ата-аналардың инклюзивті білім беруге оң көзқарасы мен оқушылардың инклюзивті қарым-қатынасқа бейімділігін анықтады. Мақалада ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды оқыту барысындағы қалыптастырушы бағалаудың маңыздылығын дәлелдеп көрсетеді, көп деңгейлі оқыту әдістері секілді құралдардың тиімділігі сараланады. Инклюзивті білім беруді орта мектепке интеграциялау жағдайындағы мектепті басқарудың теориялық және практикалық тұрғыда қарастыруда зерттеу нәтижелері құнды болып табылады. Осылайша, авторлар инклюзивті білім беру үдерісін сәтті жүзеге асыру үшін басқарушылық, педагогикалық және әлеуметтік тұрғыдағы кешенді тәсілді ұсына отырып, осы бағыттағы нақты тәжірибелік ұсыныстар береді.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, ЕББҚ балалар, мектепті басқару, ерекше білім беру қажеттілігі, инклюзивті оқу ортасы.

Түсті: 28.04.2025; Мақұлданды: 15.12.2025; Онлайн қолжетімді: 31.12.2025

*хат-хабар авторы

Кіріспе

Қазіргі жаһандану дәуірінде білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі – әрбір баланың білім алудағы тең мүмкіндіктерін қамтамасыз ету. Инклюзивті білім беру ұғымы осы қажеттіліктен туындайды және ол ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың жалпы білім беретін мектептерде қатар құрбыларымен тең дәрежеде оқуын қамтамасыз ететін кешенді үрдіс болып табылады. Бұл үрдістің басты мақсаты – барлық балаларға сапалы білім беру арқылы әлеуметтік әділеттілікті орнату, қоғамда тең құқықтық қағидаларды нығайту (Kadiri, 2022; Bandejas et al., 2025).

Халықаралық деңгейдегі зерттеулер көрсеткендей, мүмкіндігі шектеулі балаларды арнайы мектептер мен сыныптарға оқшаулау олардың әлеуметтік бейімделуін күрделендіріп, толыққанды әлеуметтенуіне кедергі келтіреді (Aslam, 2009; Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Керісінше, қатар құрбыларымен бірге оқыту олардың тұлғалық дамуына, өзін-өзі бағалауының артуына және қоғамға толыққанды мүше ретінде қалыптасуына ықпал етеді (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Инклюзивті білім беру тек ерекше қажеттіліктері бар балаларға ғана емес, барлық оқушыларға пайдалы. Бұл жүйе әртүрлілікті құндылық ретінде қабылдауға, төзімділік пен өзара сыйластыққа тәрбиелеуге, әлеуметтік кедергілерді еңсеруге мүмкіндік береді (UNESCO, 2020). Мәселен, ЮНЕСКО-ның «Білім берудегі инклюзия» жөніндегі баяндамасында (GEM Report, 2020) білім беру жүйелерін баршаға қолжетімді ету – адам құқықтарын жүзеге асырудың және Тұрақты даму мақсаттарының (SDG 4) негізгі көрсеткіштерінің бірі екені атап көрсетілген.

Сондықтан инклюзивті тәсілді жалпы мектептерге енгізу – тек педагогикалық міндет қана емес, сонымен бірге әлеуметтік және құқықтық жауапкершілік болып табылады. Бұл үрдіс білім беру саласында жаһандық деңгейде басым бағытқа айналған және көптеген мемлекеттердің ұлттық білім беру саясатының ажырамас бөлігіне енгізілген (UNICEF, 2017). Қазақстан да осы бағытты басшылыққа ала отырып, инклюзивті білім беруді дамыту бойынша стратегиялық қадамдар жасауда.

Алайда, жалпы білім беретін мектептерге инклюзивті білім беруді интеграциялаудың өзіндік қиындықтары бар екенін тәжірибе көрсетуде. Өйткені мұндай интеграция мектеп әкімшілігінен бастап пән мұғалімдеріне дейінгі деңгейлерде басқару саясатын, оны ұйымдастыру мен жүзеге асыруды қайта қарастыру қажеттілігіне әкеледі. Атап айтқанда, мектеп әкімшілігі ерекше білім беруді қажет ететін оқушылар үшін пәндердің оқу бағдарламаларын бейімдеп, пән мұғалімдерінің арнайы даярлықтан өтуін қамтамасыз етумен қатар, білім мекемесінің материалдық-техникалық базасын жақсарту арқылы қолдау көрсетуді ұйымдастыруын талап етеді. Осы бағыттағы бірқатар елдердің тәжірибесі инклюзивті білім беру бағытында табысқа жету үшін мектеп басшылары ең алдымен инклюзивті мәдениет қалыптастырып, ата-аналар мен қоғамдастықты жұмылдыра білуі тиіс екендігін көрсетіп отыр (Kadiri, 2022). Инклюзивті білім беру – тек білім беру саясатының емес, тұтас қоғамның құндылықтарын өзгертуге бағытталған маңызды қадам болғандықтан, бұл үдеріс жаһандық деңгейде қолдау тауып, әрі оның тиімділігін халықаралық зерттеулер нәтижесі дәлелдеп отыр (Bandejas, K.J.C.S., et al., 2025).

Материалдар мен әдістер

Қазақстанда инклюзивті білім беру мен интеграциялау ұғымдары жиі теңестіріледі. Алайда білім беру жүйесінің бейімделуіне байланысты бұл екі түсінік арасындағы

айырмашылық бар, сондықтан бұл ұғымдардың нақты айырмашылықтарын көрсету маңызды. Мектепте ерекше білім беруді ұйымдастыруда «интеграциялау» және «инклюзивті білім беру» ұғымдарының екеуінің де мақсаты ерекше білім алушылардың жалпы білім беру процесіне қатысуын қамтамасыз ету болғанымен, олардың жүзеге асу жолдары мен нәтижелері әртүрлі.

Интеграциялауда басты назар ерекше оқушыларды жалпы сыныпқа орналастыруға бағытталады. Бұл жағдайда бала оқу ортасына бейімделуі тиіс. Педагогикалық тәсіл ретінде барлық оқушыларға ортақ әдістер қолданылады, яғни саралау немесе жеке қолдау аз қарастырылады. Соның салдарынан интеграциялаудың нәтижесі көбіне формалды қатысумен шектеледі, яғни бала сыныпта болғанымен, толыққанды әлеуметтену мен білім алуға тең дәрежеде қол жеткізе алмайды.

Ал инклюзивті білім беруде негізгі мақсат – бүкіл білім беру жүйесін барлық оқушыларға бейімдеу болып табылады. Бұл бағытта оқу ортасы баланың қажеттіліктеріне сәйкес ұйымдастырылады. Мұнда педагогикалық тәсіл сараланған және бейімделген әдістерге сүйенеді, яғни әрбір оқушының қабілеті мен даму ерекшеліктері ескеріледі. Нәтижесінде инклюзия толыққанды қатысу мен әлеуметтік бейімделуді қамтамасыз етеді, бала өзін ортада тең және маңызды тұлға ретінде сезінеді. Осылайша, интеграциялау мен инклюзивті білім беру арасындағы басты айырмашылық – бейімделудің бағыты. Интеграциялауда оқушы ортаға бейімделуі тиіс болса, инклюзивті білім беруде оқу ортасын оқушының қажеттіліктеріне бейімдеуді талап етеді. 2016 жылы БҰҰ инклюзивті білім беруді «оқу мазмұнын, әдістерін, құрылымын реформалау арқылы барлық оқушылар үшін кедергілерді жою үдерісі» ретінде анықтаған (Grimes, P., Stevens, M., Kumar, K. 2015). Бұл анықтама жалпы білім беру мекемелерінің барлық балаларға, оның ішінде ерекше қажеттіліктері бар оқушыларға да бейімделуін талап етеді. 1-кестеде осы екі үдерістің негізгі сипаттамаларына салыстыру берілген.

1-Кесте. Интеграциялау мен инклюзивті білім берудің ұғымдық айырмашылықтары

Көрсеткіш	Интеграциялау	Инклюзивті білім беру
Мақсаты	Ерекше оқушыларды жалпы сыныпқа орналастыру	Бүкіл жүйені барлық оқушыларға бейімдеу
Негізгі талап	Бала ортаға бейімделуі тиіс	Мектептегі оқу ортасы баланың қажеттілігіне бейімделуі тиіс
Педагогикалық тәсіл	Жалпыға ортақ әдіс	Сараланған, бейімделген әдіс
Нәтиже	Формалды қатысу	Толыққанды қатысу мен әлеуметтену

Бұл салыстыру инклюзивті білім берудің мәнін аша отырып, мектепті басқару жүйесінің жаңа талаптарын түсіндіруге мүмкіндік береді. Мектеп әкімшілігі оқушыны мектепке орналастырумен қатар, оқу ортасына түбегейлі қайта құру бағытында ұйымдастыру әрекеттерін жүзеге асыру тиіс (McLeskey, J., & Waldron, N. L., 2006).

Әлемдік және отандық зерттеулер инклюзивті білім беруді мектеп жүйесіне интеграциялаудың әртүрлі қырларын қарастырады. Халықаралық деңгейде жүргізілген зерттеулер нәтижелері ерекше қолдауды қажет ететін балаларды арнайы білім беру мекемелерінде бөлек оқыту болашақта олардың дамуы мен әлеуметтенуіне кері ықпал ететінін көрсетті (Aslam, M. 2009). Керісінше, жалпы білім беретін мектептерде

мүмкіндігі шектеулі оқушыларға білім алу мүмкіндігі берілген жағдайда олардың оқу жетістіктерінің деңгейі артып, олардың ортаға бейімделуінің жақсарғаны байқалған (Bandejas, K.J.C.S. et al., 2025).

Бүгінгі таңда инклюзивті білім беруді түсіну парадигмасы өзгерді. Дәстүрлі «дефектология» әдістемесі (медициналық модель) бойынша мүмкіндігі шектеулі баланың ерекшелігі «ақаулық» ретінде қарастырылып, оны түзету немесе арнайы жағдай жасау қажет деп есептелген. Кеңестік кеңістікте бұл көзқарасқа басымдық беріліп, ол ерекше білім беруді қажет ететін балаларды жалпы білім беруден оқшаулап оқытуға негізделді. Ал қазіргі қоғамдағы заманауи әлеуметтік модель, керісінше, баланың кемшілігін емес, оның білім алуына және әлеуметтенуіне қолдау жасайтын ортаны өзгерту қажеттігіне басымдық береді. Әлеуметтік модель мүмкіндігі шектеулі балаларға білім беру ортасының барынша қолжетімді болуын көздейді (Makoelle & Burmistrova, 2021). Ғалымдардың пікірінше, Қазақстанда да инклюзивті білім беру саласында осы екі тәсілдің арасында пікірталас жүріп жатыр, алайда соңғы жылдары әлеуметтік модельдің принциптеріне білім саясаты мен мұғалім даярлауда басымдық берілуде (Makoelle & Burmistrova, 2021).

Соңғы онжылдықта Қазақстан Республикасында ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларды (ЕББҚ) жалпы орта білім беру жүйесіне енгізу бағытында елеулі реформалар жүзеге асырылуда. Бұл өзгерістер халықаралық міндеттемелерді қабылдаудан бастап, ұлттық деңгейде құқықтық-нормативтік базаны нығайтуға дейінгі кең ауқымды шараларды қамтиды.

Алдымен, 2015 жылы Қазақстан БҰҰ-ның Мүгедектердің құқықтары туралы Конвенциясын (CRPD) ратификациялады. Бұл құжат еліміз үшін білім беру саласындағы кемсітушілікті жою, әр балаға тең құқықтар мен мүмкіндіктер ұсыну міндеттемесін заңды түрде бекітті (United Nations, 2006). Конвенцияға қосылу Қазақстанның инклюзивті білім беруді халықаралық деңгейдегі нормаларға сәйкестендіруге бағытталған саясатын айқындады.

Осыған сәйкес, Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы (2007) мен оған 2021 жылы енгізілген өзгерістерде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арнайы жағдай жасау нормалары енгізілді. Атап айтқанда, педагогикалық қолдау көрсету, бейімделген оқу бағдарламаларын әзірлеу және қосымша қызметтерді заңды түрде қамтамасыз ету қарастырылды (Қазақстан Республикасының Заңнамалық ақпараттық жүйесі, adilet.zan.kz). Бұл өзгерістер жалпы білім беретін мектептердің барлығына ЕББҚ бар оқушыларға қажетті жағдай жасауды міндеттейді.

Сонымен қатар, 2023–2029 жылдарға арналған Білім беру мен ғылымды дамытудың тұжырымдамасы инклюзивті білім беруді елдің адами капиталын дамытудағы басты басымдық ретінде белгілейді. Бұл құжатта ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың сапалы білім алуы үшін мектеп ғимаратының қолжетімділігі, оқу материалдарының бейімделуі, цифрлық қолдау құралдарын енгізу, мұғалімдерді кәсіби қайта даярлау және ата-аналар қауымдастығын тарту шаралары жүйелі түрде айқындалған (Қазақстан Республикасының Заңнамалық ақпараттық жүйесі, adilet.zan.kz).

Статистикалық деректерге сүйенсек, Қазақстанда инклюзивті мектептердің үлесі 2015 жылы 30%-дан 2024 жылы 86%-ға дейін өсті (BFM, 2024). Бұл көрсеткіш елдің жалпы білім беру жүйесінде инклюзия қағидаттарының кеңінен енгізіліп жатқанын дәлелдейді. Бұған қоса, педагог-ассистент қызметі заңнамалық тұрғыдан бекітіліп,

қаржыландыру механизмі жетілдірілді. Педагог-ассистенттер ЕББҚ бар оқушылардың сабаққа қатысуын, оқу тапсырмаларын орындауын және психоәлеуметтік бейімделуін қолдау арқылы мектептердің инклюзивті әлеуетін арттырады (Mamerkhanova, Z. et al., 2025).

Жалпы алғанда, бұл реформалар Қазақстанның білім беру жүйесін халықаралық стандарттарға жақындатып, қоғамның әрбір мүшесін толыққанды қамтуға бағытталған. Инклюзивті білім беру тек ерекше қажеттіліктері бар балалардың құқығын қорғау тетігі ғана емес, сонымен қатар ұлттық адами капиталды дамытудың стратегиялық факторы болып отыр (Турлубекова М.Б., Бугубаева Р.О., Беспалева Р.С., 2021).

UNESCO мәліметтері бойынша, инклюзивті білім беруді жүйелі жоспарлап енгізу оқу үлгерімін арттырып, оқушылардың әлеуметтік-эмоциялық дамуын, өзіне деген сенімі мен құрдастарының қабылдауын жақсартады (UNESCO, 2020). Яғни, әртүрлі қабілеті бар балаларды бір сыныпта оқыту мен оқшаулауды азайтып, баршаға тең білім сапасын арттыруға мүмкіндік береді. Қазақстанның бұл бағыттағы стратегиялары аясында бүгінде елімізде ерекше қажеттілігі бар балалар саны 162 мыңнан асып, барлық балалардың шамамен 3%-ын құрайды (Qazinform, 2023). Олардың басым көпшілігі енді жалпы мектептерге тартылып келеді (2022 жылы мұндай балалардың ~64%-ы жалпы сыныптарға интеграцияланған), алайда 14%-ы арнайы мектеп-интернаттарда, 10%-ы жалпы мектептердегі арнайы сыныптарда оқиды, ал 12%-ы үйден оқытуда қалып отыр (UNICEF Kazakhstan, 2023).

Инклюзивті білім беруді орта мектеп жағдайында тиімді жүзеге асырудың маңызды тетіктерінің бірі – көпдеңгейлі әрі икемді оқу бағдарламаларын енгізу болып табылады. Мұндай бағдарламалар әртүрлі қабілеті мен даму қарқыны бар оқушылардың біртұтас білім беру жүйесінде кедергісіз ілгерілеуіне жағдай жасайды. Pridmore (2007) атап өткендей, көпдеңгейлі тәсіл әрбір оқушының жеке ерекшеліктерін ескеріп, оқу мазмұнын бейімдеу арқылы білімді меңгеруді қамтамасыз етеді. Бұл жағдайда мұғалім оқу тапсырмаларын оқушылардың дайындық деңгейіне сәйкес жеңілдетіп немесе күрделендіріп ұсынып, олардың жеке мүмкіндіктеріне сай ілгерілеуін қамтамасыз етеді.

Сонымен қатар, инклюзивті білім беру тәжірибесінде қалыптастырушы бағалау жүйесінің маңызы ерекше. Қалыптастырушы бағалау мұғалімге оқушылардың оқу жетістіктерін үздіксіз бақылап, оқу процесінің сапасын жақсартуға мүмкіндік береді. Мұндай бағалау жүйесінде оқушыларға уақтылы және жүйелі кері байланыс беріледі, нәтижесінде олардың оқу мотивациясы артады және оқу бағдарламасының кемшіліктері анықталады (Black & Wiliam, 2009). Бұдан бөлек, қалыптастырушы бағалау мұғалімдерге оқыту әдістемесіне қажетті түзетулер енгізуге және қабілеті мен білімді қабылдау деңгейлері әртүрлі балалардың артта қалу қаупінің алдын алуға жағдай жасайды.

Әдебиеттерді талдау нәтижелері көрсеткендей, мектеп деңгейінде инклюзивті ортаны тиімді қалыптастыру үшін құқықтық және институционалдық өзгерістермен қатар педагогикалық әдістемелерге де жаңашылдық енгізу қажет (Florian & Spratt, 2013). Яғни, заңнамалық қолдаумен бірге мұғалімдердің кәсіби даярлығын жетілдіру, сараланған оқыту тәсілдерін қолдану және бағалау жүйесін бейімдеу инклюзивті тәжірибенің табысты болуын қамтамасыз ететін негізгі шарттар болып табылады.

Осылайша, инклюзивті білім берудің нәтижелілігі оқу мазмұнының бейімделуіне, бағалау жүйесінің икемділігіне және мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігіне тікелей байланысты. Жалпы білім беретін мектепте аталған факторларды кешенді түрде

дамыту жүзеге асырылғанда ғана әрбір оқушының сапалы білім алуының қолжетімділігі қамтамасыз етіледі, деп есептейміз.

Нәтижелер және талқылау

Елімізде инклюзивті білім беру саясаты аясында ерекше оқушылардың оқу жетістіктерін жоғарылату басты назарда болып отыр. Елдің 2020 жылға дейінгі білім бағдарламасында барлық мектептердің 70%-ында инклюзивті жағдай қалыптастыру және дамуы кем балалардың 50%-ын инклюзивті біліммен қамту межеленген болатын (UNESCO, 2021). Нәтижесінде, 2024 жылғы деректер бойынша мектептердің 86%-ы мүмкіндігі шектеулі балалар үшін бейімделген оқу ортасын жасады (The Astana Times, 2024). Дегенмен, зерттеулер қазіргі инклюзивті оқыту сапасында біркелкілік жетіспейтінін көрсетті: әсіресе мектепке дейін сапалы даярлық алған ерекше бала кейін жалпы мектепте қажетті қолдау таппай, оқу нәтижелері төмендеп кетуі мүмкін (UNESCO, 2021). Яғни, бастауыш сынып оқушыларының жоғары сыныптарға өткен сайын оқу жетістігін тұрақты сақтап қалу өзекті мәселеге айналып отыр.

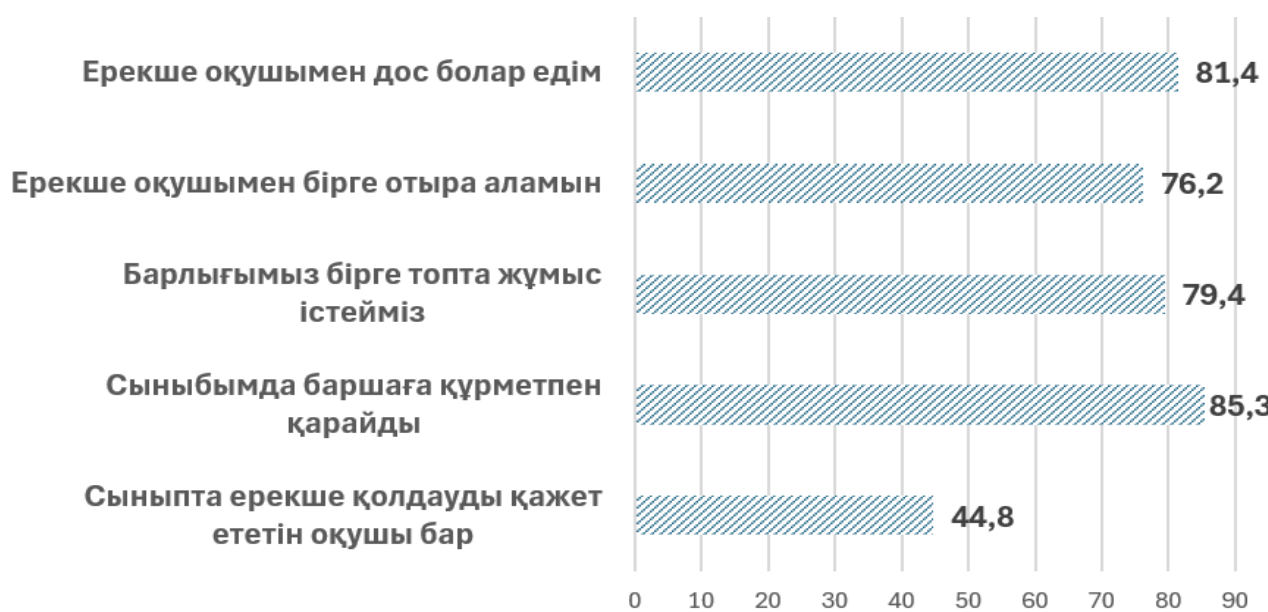
Дегенмен, инклюзивті ортаның бірқатар академиялық тиімділігін байқауға болады. Мысалы, Алматы қаласында логопед, психолог мамандарды тарта отырып жүргізілген пилоттық жобада ерекше қажеттілігі бар балалар 135 жалпы мектепте өздерінің құрдастарымен бірге оқып, оқу бағдарламасын табысты меңгере алатынын дәлелдеді. Анықталған жағдай инклюзивті тәсілді ерекше білім беруді қажет ететін оқушылар үшін дұрыс ресурспен қамтамасыз етсе, онда олардың оқу жетістіктерінің қолжетімділігін қамтамасыз етуге болатындығын көрсетеді. Алайда Қазақстан бойынша алғанда, ерекше оқушылардың ұлттық бағалау немесе емтихан нәтижелері туралы деректер шектеулі. Көп жағдайда мұндай оқушылар үшін жеке оқу жоспарлары мен бағалау критерийлері қолданылады, сондықтан олардың білім нәтижелерін жалпы статистикамен салыстырудың өзіндік қиындықтары бар.

Инклюзивті білім беруді орта мектепке тиімді енгізудің басты шарттарының бірі – ерекше білім беру қажеттіліктері бар (ЕББҚ) балалардың әлеуметтік бейімделуі. Әлеуметтік бейімделу оқушылардың мектептегі және қоғамдағы қарым-қатынастарға еркін араласып, өз әлеуетін толық жүзеге асыруына мүмкіндік береді. Қазақстандық тәжірибе көрсеткендей, соңғы жылдары бұл бағытта оң өзгерістер байқалуда. Жалпы білім беретін мектептерде бірге оқу арқылы ерекше оқушылар құрдастарымен күнделікті қарым-қатынас жасауға, бірлескен әрекеттерге қатысуға жол ашты. Мұндай орта балалардың өзара түсіністік пен сенімге негізделген қатынастар орнатуына ықпал етіп, олардың қоғамға кірігуін жеңілдетеді деп есептейміз.

Зерттеулерге сүйенсек, инклюзивті білім беру жағдайында оқушылардың әлеуметтік бейімделуі тек ЕББҚ бар балалар үшін ғана емес, жалпы сынып ұжымы үшін де маңызды нәтиже береді. Бір ортада білім алған балалар бір-бірін тең қабылдауды үйреніп, толеранттылық пен ынтымақтастық дағдыларын қалыптастырады (Florian & Black-Hawkins, 2011). Сонымен бірге, мұндай ортада қалыптасатын өзара қолдау мәдениеті оқушылардың әлеуметтік жауапкершілігін арттырып, олардың болашақта қоғамға белсенді азамат ретінде кірігуіне ықпал етеді. Осылайша, әлеуметтік бейімделу – инклюзивті білім берудің сапасын бағалаудың негізгі өлшемдерінің бірі ретінде қарастырылады.

Зерттеу аясында Алматы қаласының жалпы орта білім беретін мектептерінің 5-9 сынып оқушыларынан, осы сыныптарда сабақ беретін пән мұғалімдерінен және ата-аналардан әлеуметтік сауалнамалар алынды.

Оқушылардың ерекше қолдау қажеттілігі бар құрдастарына деген қарым-қатынасын, қабылдау деңгейін және инклюзивті ортада әлеуметтік өзара әрекеттесуін бағалау мақсатында 5-9 сынып оқушылары арасында әлеуметтік сауалнама жүргізілді. Сауалнама нәтижесі 1-суретте берілді.



1-сурет. Оқушылардың инклюзивті ортада әлеуметтік өзара әрекеттесуі

Суреттен көрініп тұрғандай, жүргізілген сауалнама нәтижелері инклюзивті білім беру ортасының қалыптасуында оң өзгерістердің бар екендігін дәлелдейді. Атап айтқанда, оқушылардың басым бөлігі сыныпта құрдастарымен тең қарым-қатынас орнатып, ерекше қажеттіліктері бар оқушыларды құрметтейтінін және олармен өзара әрекет жасауға дайын екендіктерін көрсетті. Бұл мәліметтер мектептегі әлеуметтік климаттың негізінен қолайлы екендігін және инклюзивтілік құндылықтарының оқушылар арасында белгілі бір деңгейде орныққанын аңғартады.

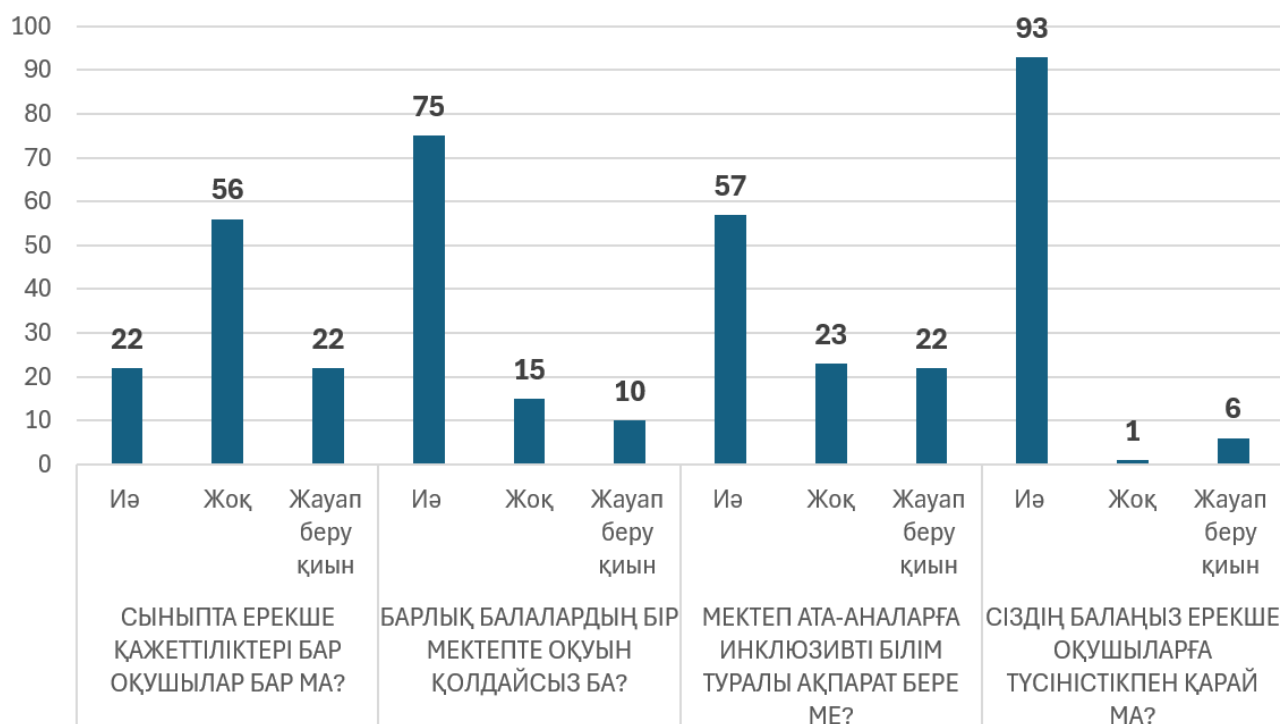
Дегенмен, сауалнамаға қатысқан оқушылардың 55,2%-ы өз сыныбында «ерекше оқушылар жоқ» деп есептейді. Респонденттердің мұндай жауабы біріншіден, оқушылардың инклюзия туралы ақпараттық түсінігі жеткіліксіз болуы мүмкін; екіншіден, сыныптағы ерекше қажеттіліктері бар балалардың оқшаулануы байқалуы ықтимал деген ойтұжырымға әкеледі. Бұл мектепте оқушылармен ақпараттық-түсіндіру жұмыстарының, сынып сағаттарының және психологиялық қолдау шараларының жеткілікті деңгейде жүргізілмеуіне байланысты болуы да мүмкін деп есептейміз.

Сондай-ақ сауалнама нәтижесінде алынған деректер оқушылардың шамамен 20%-ға жуығының инклюзивтілікке бейтарап немесе теріс көзқараста болуы мүмкін екендігін көрсетеді. Осыған байланысты мектеп әкімшілігі мен педагогикалық ұжымның бұл бағытта арнайы әлеуметтік-психологиялық шаралар жүргізу қажет деп санаймыз. Өйткені, оқушылардың толеранттылығын, бір-бірін өзара қолдауын және

құрдастарының тұлғалық ерекшеліктерін құрметтеуін дамытуға бағытталған жобалар мен іс-шаралар олардың инклюзивті мәдениетті нығайтуға әкеледі.

Жалпы алғанда, оқушылармен жүргізілген сауалнама нәтижелері жалпы білім беретін мектептерде инклюзивті саясатты одан әрі дамыту үшін құнды дерек болып табылады. Олар оқу-тәрбие процесін әлеуметтік-психологиялық тұрғыдан жоспарлау, оқушылармен жүргізілетін ақпараттық-тәрбие жұмыстарын жандандыру, мұғалімдердің кәсібилігін көтеру және ата-аналармен ынтымақтастықты жетілдіру сияқты бағыттарды нақтылауға негіз бола алады. ЕББҚ бар балалардың толыққанды әлеуметтенуі тек қолайлы әлеуметтік орта жағдайында ғана жүзеге асатынын тәжірибе көрсетіп отыр. Осы тұрғыдан алғанда, мектепті басқару жүйесінде инклюзияға бағытталған тәрбие жұмыстары басымдыққа ие болуы тиіс.

Зерттеу тақырыбы бойынша жүргізілген келесі сауалнама инклюзивті білім беру үрдісіне ата-аналардың қатысу деңгейін, олардың мектеппен қарым-қатынасын және жалпы көзқарасын анықтау мақсатында жүргізілді. 2-суретте алынған сауалнаманың нәтижелері берілді.



2-сурет. Ата-аналармен жүргізілген сауалнама нәтижелері

Әрбір баланың сапалы білім алуға құқығы бар заманауи қоғамда инклюзивті білім беру – басты құндылықтардың бірі болып табылады. Жүргізілген сауалнама нәтижелері ата-аналардың инклюзивті ортаға көзқарасын айқындап қана қоймай, мектептегі ақпараттық-түсіндіру жұмыстарының деңгейін де көрсетіп берді.

Эмпирикалық деректердің бір қыры – көптеген ата-аналардың өз балалары оқитын сыныптарында ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың бар екенінен бейхабар болуы. Атап айтқанда, сауалнамаға қатысқан ата-аналардың 56%-ы сыныптарында

ерекше оқушылар жоқ деп есептеген, ал 22%-ы нақты жауап беруге қиналған. Бұл жағдай ата-аналармен жұмыс барысында ақпараттық ашықтықтың жеткіліксіздігін және инклюзивті үдеріс туралы жүйелі ақпарат берудің әлсіздігін аңғартады. Мұндай олқылықтар ата-аналардың инклюзивті білім берудің мәні мен мақсаттарын толық түсінуіне кедергі келтіруі мүмкін.

Сонымен қатар, зерттеу нәтижелері ата-аналардың басым көпшілігінің, яғни үштен екі бөлігінің, барлық балалардың бірге оқуын қолдайтынын көрсетті. Бұл дерек қоғамда ерекше қажеттіліктері бар балаларға деген көзқарастың біртіндеп өзгеріп, толеранттылық пен қолдаудың күшейіп келе жатқанын білдіреді. Мұндай тенденция білім беру саясаты үшін оң өзгерістерге жол ашып, инклюзивті білім беруді ұлттық деңгейде дамытуға серпін береді.

Сауалнамада тағы бір маңызды жайт – инклюзивті ортаның әлеуметтік көрсеткіштері анықталды. Ата-аналардың көпшілігі балалар арасындағы өзара қарым-қатынастың оң сипатта екенін, яғни құрдастарымен тіл табысу, достық орнату, бірлесе әрекет ету дағдыларының дамып келе жатқанын атап өткен. Мұндай әлеуметтік икемділік инклюзивті ортада қолайлы әлеуметтік-психологиялық ахуалдың қалыптасқанын дәлелдейді.

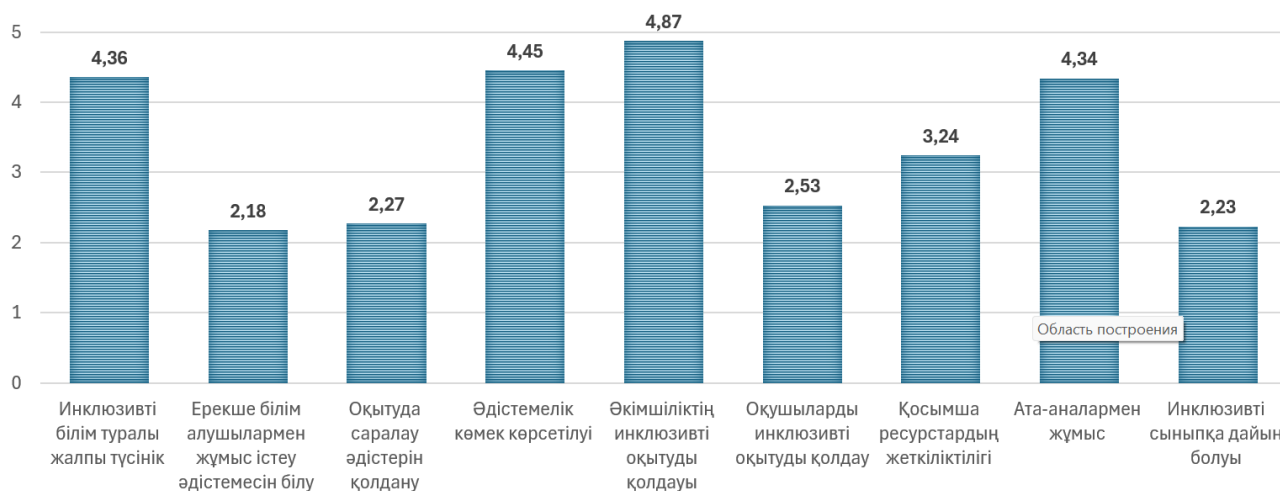
Жалпы алғанда, алынған нәтижелер инклюзивті білім беруге деген ата-аналардың оң көзқарасын, мектеп әкімшілігінің белсенділігін және оқушылар арасындағы әлеуметтік бейімділіктің жоғары деңгейін көрсетті. Дегенмен, сауалнама деректері ата-аналарға инклюзия туралы жүйелі ақпарат беруде әлі де қосымша жұмыстар жүргізудің қажеттілігін айқындады. Сондықтан мектеп әкімшілігі мен педагогикалық ұжым үшін алдағы кезеңдегі негізгі міндеттердің бірі – ата-аналарға арналған ақпараттық-түсіндіру шараларын жетілдіру, инклюзивті тәжірибенің мазмұнын кеңінен түсіндіру және инклюзияны қолдайтын мектеп қауымдастығын қалыптастыру болып табылады.

Инклюзивті білім берудің табысты іске асуы көбіне қолданылатын педагогикалық стратегияларға және ресурстық қамтамасыз етуге байланысты. Еліміз бұл бағытта соңғы жылдары бірқатар реформалар жүргізді. 2020-2021 оқу жылынан бастап мектеп штаттарына арнайы педагог-ассистенттер енгізілді. Бүгінде 2 500-ден астам ассистент мұғалім және 9 700 дефектолог-логопед тәрізді арнайы педагогтер, сондай-ақ 12000-нан астам психолог және әлеуметтік педагог қызмет етуде. Бұл мамандар ерекше оқушыларға дербестендірілген қолдау көрсетіп, негізгі мұғаліммен бірлесіп сабақты бейімдейді. Жалпы білім беру бағдарламалары ерекше балалардың мүмкіндіктеріне бейімделуі үшін 600-ден астам арнайы оқу бағдарламалары әзірленді (The Astana Times, 2024). Әрбір ЕББҚ оқушы үшін жеке дамыту жоспары жасалады. Сондай-ақ, мектептерде психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттері ашылып (әр мектепте ресурстық кабинет), мұнда балалар қосымша түзету сабақтарын алады. Дегенмен, әлі де көптеген жалпы пән мұғалімдері ерекше балалармен жұмыс істеу әдістемесін меңгеруге мұқтаж екені байқалады.

Осы зерттеу аясында инклюзивті оқыту бойынша кәсіби дайындығын, мектепшілік қолдау деңгейін және әдістемелік қиындықтарды анықтау мақсатында пән мұғалімдерінен сауалнама алынды.

Сауалнамаға 5-9 сыныптарға сабақ беретін 138 пән мұғалімі қамтылды. Респонденттер өздерінің инклюзивті білім туралы жалпы түсінігінің болуын, ерекше білім алушылармен жұмыс істеу әдістемесін білуін, оқытуда саралау әдістерін қолдану білігін, әдістемелік

көмек көрсетілуін, әкімшіліктің инклюзивті оқытуды қолдау деңгейін, оқушыларды инклюзивті оқытуды қолдауын, қосымша ресурстардың жеткіліктілігін, ата-аналармен жұмыс деңгейін, инклюзивті сыныпта жұмыс жасауға дайын болуын 5 балдық шкаламен бағалады (3-сурет).



3-сурет. Пән мұғалімдерімен жүргізілген сауалнама нәтижелері

Сауалнама нәтижелері пән мұғалімдерінің инклюзивті білім беруге қатысты кәсіби құзыреттерінің әрқелкі деңгейде екенін көрсетеді. Респонденттердің басым бөлігі инклюзивті білім берудің жалпы мәнін жақсы түсінеді (4,36 балл), ал әкімшіліктің қолдауын (4,87) және әдістемелік көмектің көрсетілуін (4,45) жоғары бағалаған. Сондай-ақ ата-аналармен жұмыс та жоғары деңгейде жүзеге асырылатыны (4,34) байқалады. Бұл көрсеткіштер мектеп әкімшілігінің және әдістемелік жұмыстардың тиімділігін, сондай-ақ ата-аналар қауымдастығын тартудың жүйелі жүргізіліп жатқанын айғақтайды.

Сонымен қатар, сауалнама нәтижесі пән мұғалімдерінің инклюзивті сыныптарда сабақ беруге дайындықтарының жеткіліксіз екенін көрсетті. Сауалнамаға қатысқан пән мұғалімдері өздерінің ЕББҚ бар оқушылармен жұмыс істеу әдістемесін білуін 2,18 балмен, саралап оқыту әдістерін қолдануын – 2,27, сыныпта инклюзивті оқытуға дайын болуын - 2,23 балмен бағалаған, бұл олардың осы бағыттағы кәсіби деңгейлерінің төмен екенін аңғартады. Мұғалімдер бұл олқылықтардың себебін арнайы әдістемелік құралдардың жеткіліксіздігімен және практикалық машықтарының әлсіз дамуымен байланыстырады. Демек, инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімдердің кәсіби тәжірибесін дамыту мақсатында арнайы әдістемелік құралдарды жүйелі түрде дайындау, тарату және оларды тиімді қолдануға үйрету қажет деп есептейміз.

Қосымша ресурстардың жеткіліксіздігі де (3,24 балл) инклюзивті тәжірибені тежейтін факторлардың бірі болып отыр. Бұл мәселені шешу үшін мектептерде материалдық-техникалық базаны нығайту, ресурстық орталықтар құру және педагог-ассистент қызметін кеңейту аса өзекті.

Инклюзивті ортада мұғалімнің кәсіби және эмоциялық дайындығы ерекше қажеттіліктері бар балалардың дамуына тікелей ықпал ететіні белгілі. Зерттеулер көрсеткендей, мұғалімдер арнайы оқыту әдістерін меңгеріп, эмоционалдық қолдауға

бағытталған машықтарды игерген жағдайда ғана шынайы инклюзия жүзеге асады (Florian, 2013). Олай болса, мұғалімдерді тек теориялық тұрғыда емес, практикалық, психологиялық және эмоциялық тұрғыда да дайындау қажет.

Қорыта айтқанда, сауалнама нәтижелері мұғалімдердің инклюзивті білімге көзқарасының оң екендігін және әкімшілік пен әдістемелік қолдаудың жоғары деңгейде екенін дәлелдеді. Алайда, практикалық дағдылардың әлсіздігі, әдістемелік құралдардың жетіспеушілігі мен кәсіби даярлықтың жеткіліксіздігі негізгі мәселе ретінде анықталды. Бұл жағдай педагогтарды кәсіби қолдаудың жаңа жүйесін қалыптастыруды, әдістемелік құралдарды толықтыруды және инклюзивті оқытуға бағытталған біліктілік арттыру бағдарламаларын тұрақты түрде енгізуді қажет етеді.

Қорытынды

Жүргізілген зерттеулер нәтижесінде алынған эмпирикалық деректер инклюзивті орта қалыптастырудың тиімділігі тек оқу үдерісіне қатысушылардың жекелеген іс-әрекеттеріне емес, олардың жүйелі әрі бірлескен өзара әрекеттестігіне байланысты екенін айқын көрсетті. Бұл жерде тек оқушылар мен мұғалімдер ғана емес, сонымен қатар ата-аналар мен мектеп әкімшілігі де маңызды рөл атқарады. Әсіресе мектеп әкімшілігінің стратегиялық жоспарлауы, педагогикалық процесті ұйымдастыруы және ресурстарды бөлу тетіктерін тиімді іске асыруы инклюзияны тұрақты түрде дамытудың негізгі алғышарты болып табылады.

Эмпирикалық деректер ата-аналардың инклюзивті білім беру жүйесіне оң көзқарасын қалыптастыру қажеттілігінде көрсетіп отыр. Себебі, ата-аналар – инклюзияны қолдаудың ең басты әлеуметтік серіктестерінің бірі. Олардың тарапынан түсіністік пен қолдау болмаған жағдайда, мектептің мүмкіндіктері шектеулі болып қала береді. Сондықтан, инклюзивті білім беру саясатының табысты болуы үшін ата-аналар қауымдастығын ақпараттандыру, ынталандыру және оқыту бағыттары ерекше маңызға ие.

Сонымен қатар, зерттеу нәтижелері пән мұғалімдерінің сыныпта ерекше білім беруді қажет ететін балалармен тиімді жұмыс істеуге даярлығын қамтамасыз етуге бағытталған кәсіби біліктіліктерін жетілдірудің қажеттілігін көрсетті. Бұл бағытта мұғалімдердің арнайы курстардан өтуі, кәсіби біліктілігін жетілдіруі, сараланған оқыту, бейімделген бағдарламалар мен әдістемелерді меңгеруі, цифрлық қолдау құралдарын пайдалана білуі аса маңызды. Мұғалім – инклюзивті білім берудің негізгі қозғаушы күші, сондықтан олардың кәсіби дамуы мен әдістемелік қолдауы жүйелі сипатқа ие болуы тиіс.

Жалпы мектеп оқушыларының ерекше қолдауды қажет ететін балалармен өзара қарым-қатынасы да ерекше назарды қажет етеді. Инклюзивті ортада балалардың күнделікті бірлескен әрекеттері – ойын, сабақ, сыныптан тыс жұмыстар – олардың әлеуметтік бейімделуіне және толеранттылықтың қалыптасуына ықпал етеді. Осы тұрғыдан алғанда, инклюзивті білім беру тек ерекше қажеттіліктері бар балалардың дамуына ғана емес, барлық оқушылардың әлеуметтік және адамгершілік тұрғыда қалыптасуына оң әсер етеді.

Осылайша, инклюзивті білім беруді орта мектепке тиімді интеграциялау үшін мектепті басқарудың келесі негізгі бағыттары айқындалды:

1. Оқушылар арасындағы өзара қарым-қатынасты дамыту – толеранттылық, өзара қолдау және ынтымақтастық дағдыларын қалыптастыру.

2. Ата-аналардың көзқарасын өзгерту және қолдауын күшейту – ата-аналарға ақпараттық-түсіндіру жұмыстарын жүргізу, мектептің даму стратегиясына оларды тарту.

3. Мұғалімдердің кәсіби даярлығын жетілдіру – инклюзивті әдістемелерді меңгерту, бейімделген оқу бағдарламаларын қолдануға үйрету, педагогикалық қолдау жүйесін күшейту.

4. Мектеп әкімшілігінің рөлін арттыру – ресурстарды әділ бөлу, стратегиялық жоспарлау және басқару процестерін инклюзия талаптарына сәйкестендіру.

Қорыта келгенде, елімізде жалпы білім беретін мектептерде инклюзивті білім беруді дамыту қазіргі таңда білім беру жүйесінің басым бағыттарының бірі болып отыр. Бұл үдеріс тек білім беру сапасын арттырумен ғана шектелмей, қоғамдағы әлеуметтік әділеттілік пен теңдікті қамтамасыз етуге бағытталған. Болашақта осы саладағы ғылыми зерттеулерді тереңдету, педагогикалық тәжірибені жетілдіру және халықаралық тәжірибелерді салыстырмалы тұрғыда талдау – инклюзивті білім беру жүйесін тұрақты әрі тиімді дамытуға мүмкіндік береді.

Авторлардың қосқан үлесі:

Аутаева А.Н. – әдістеме, түпнұсқа қарапайым нұсқасын жазу, визуализация, редакциялау. Зерттеу мәселесі бойынша теориялық әдебиеттерге талдау жасау, ғылыми мақаланың қолжазбасының барлық бөлімдердің тұтастығы мен үйлесімділігін қамтамасыз ететін қорытынды нұсқасын дайындау.

Наметкулов М.Ж. – формалды талдау, зерттеудің тұжырымдамасын жасау, редакциялау және сыни шолу. Әлеуметтік зерттеу деректерін жинақтау, оның нәтижесінде алынған мәліметтерді өңдеуге қатысу. Мақаланы редакциялауға қатысып, қолжазбаға тән көп қырлы академиялық ережені сақтау.

Әдебиеттер тізімі

Баршаға қолжетімді сапалы білім. Ұлттық баяндама (n.d.). Қолжетімді: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/article/details/135521?lang=kk> (қол жеткізген күні: 8 ақпан 2025).

Казинформ [Qazinform] (2023). Қазақстанда ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың саны 162000-нан асады. Қолжетімді: https://qazinform.com/news/number-of-children-with-special-educational-needs-exceeds-162-000-in-kazakhstan_a4061324 (қол жеткізген күні: 24 наурыз 2025).

Қазақстан Республикасының Заңнамалық ақпараттық жүйесі (adilet.zan.kz) (2023). Қазақстан Республикасында білім беру мен ғылымды дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы. Қолжетімді: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000248> (қол жеткізген күні: 8 ақпан 2025).

Қазақстан Республикасының Заңнамалық ақпараттық жүйесі (adilet.zan.kz) (2025). Қазақстан Республикасындағы инклюзивті саясаттың 2025–2030 жылдарға арналған тұжырымдамасы. Қолжетімді: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2400001143> (қол жеткізген күні: 8 ақпан 2025).

Қазақстан Республикасының Заңнамалық ақпараттық жүйесі (adilet.zan.kz) (2025). ҚР «Білім туралы» Заңы (өзгерістер мен толықтыруларымен). Қолжетімді: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1100000487> (қол жеткізген күні: 30 наурыз 2025).

Турлубекова, М.Б., Бугубаева, Р.О., Беспалева, Р.С. (2021). «Қазақстан Республикасындағы инклюзивті білім беру және оның дамуына әсер етуші факторлар», Қарағанды университетінің хабаршысы: Экономика сериясы, 1 (101), 114–124. <https://doi.org/10.31489/2021ec1/114-124>

- The Astana Times (2024). Казахстан представил в Женеве национальную модель непрерывного инклюзивного образования. Қолжетімді: <https://astanatimes.com/2024/03/kazakhstan-presents-national-model-of-continuous-inclusive-education-in-geneva/> (қол жеткізген күні: 7 маусым 2025).
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Aslam, M. (2009). "The Relative Effectiveness of Government and Private Schools in Pakistan: Are Girls Worse Off?" Education Economics 17 (3): 329–54. <https://doi.org/10.1080/09645290903142635>
- Bandejas, K. J. C. S., Bilbao, M. J. O., Espinosa, C. M. S., & Mellnick, V. S. (2025). Inclusive education: Its impact on differently-abled students. International Journal of Research Studies in Education, 14(5), 1-14. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2025.25803>
- Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 37(5), 813-828. Қолжетімді: <https://www.jstor.org/stable/23077052> (қол жеткізілген күні: 5 сәуір 2025)
- Grimes, P., Stevens, M., & Kumar, K. (2015). An examination of the evolution of policies and strategies to improve access to education for children with disabilities, with a focus on inclusive education approaches, the successes and challenges of such approaches and implications for future policy direction. Background paper for the Education for All Global Monitoring Report 2015, UNESCO.
- Kadiri, F. (2022). Morocco's Inclusive Education Program through the Lens of Ethnography. IJLLT, 5(6), 100–110. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2022.5.6.12>
- Makoelle, T. M., & Burmistrova, V. (2021). Teacher Education and Inclusive Education in Kazakhstan. International Journal of Inclusive Education. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1889048>
- Mamerkhanova, Z., Sakayeva, A., Akhmetkari, K., Assakayeva, D. & Bobrova, V. (2025). Development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan: an inside view (case of the Karaganda region). <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630225>
- McLeskey, J., & Waldron, N.L. (2006). Comprehensive school reform and inclusive schools: Implications for practice. <https://doi.org/10.1177/00224669060390030301>
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary school curriculum for multi-level classes in developing countries: a five-step plan and a program of changes. Journal of Curriculum Research, 39(5), 559-576. <https://doi.org/10.1080/00220270701488093>
- UNESCO (2020). Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report 2020. Paris: UNESCO. Қолжетімді: <https://gem-report-2020.unesco.org/thematic/> (қол жеткізілген күні: 21 наурыз 2025)
- UNESCO (2021). Global Education Monitoring Report 2021 – Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia: Inclusion and education: All means all. Paris: UNESCO. Қолжетімді: <https://gem-report-2020.unesco.org/central-and-eastern-europe-caucasus-and-central-asia/> (қол жеткізілген күні: 21 ақпан 2025)
- UNICEF Kazakhstan (2023). The narrative of two studies: evidence on inclusive education in Kazakhstan, based on the assessment of formative and big data. Astana: UNICEF Kazakhstan. Қолжетімді: https://www.unicef.org/kazakhstan/media/11141/file/Evidence_on_Inclusive_Education_in_Kazakhstan_based_on_a_Formative_and_a_Big_Data_Evaluation.pdf (қол жеткізілген күні: 24 наурыз 2025)

А.Н. Аутаева¹, М.Ж. Наметкулов^{*2}

^{1,2}Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

Особенности управления школой в условиях интеграции инклюзивного образования в среднюю школу

Аннотация. В статье рассматриваются особенности управления школой в условиях эффективной интеграции инклюзивного образования в общую среднюю школу. Исследование описывает современные парадигмы инклюзивного образования, различия между концепциями интеграции и инклюзивного образования, а также роль школьной администрации в формировании инклюзивной среды как с теоретической, так и с практической точки зрения. Авторы, проводя теоретический анализ международного опыта инклюзивного образования, предлагают стратегии управления, адаптированные к условиям нашей страны. Предлагаемые пути управления обосновываются результатами социологических исследований, проведенных авторами. Исследование проводилось на основе социологических опросов с участием учащихся средних школ, родителей и учителей-предметников г. Алматы. Результаты опроса показали, что, помимо растущего уровня социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями в школе, родители также положительно относятся к инклюзивному образованию и склонности учащихся к инклюзивному общению. В статье доказывается важность формирующего оценивания в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями и дифференцируется эффективность таких инструментов, как многоуровневые методы обучения. В теоретическом и практическом рассмотрении управления школой в условиях интеграции инклюзивного образования в среднюю школу ценные результаты исследований. Таким образом, авторы дают конкретные практические рекомендации в данном направлении, предлагая комплексный подход в управленческом, педагогическом и социальном плане для успешной реализации процесса инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, управление школой, особые образовательные потребности, инклюзивная учебная среда.

A.N. Autayeva¹, M.J. Nametkulov^{*2}

^{1,2}Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Features of school management in the context of the integration of inclusive education into secondary schools

Abstract. The article discusses the features of school management in the context of effectively integrating inclusive education into a general secondary school. The study describes the modern paradigms of inclusive education, the differences between the concepts of integration and inclusive education, and the role of school administration in the formation of an inclusive environment from a theoretical and practical point of view. The authors propose management strategies adapted to the conditions of our country, making a theoretical analysis of the international experience in inclusive education. The proposed management paths are substantiated by the results of sociological research conducted by the authors. The study was carried out on the basis of sociological surveys, which included students, parents and subject teachers of secondary schools in Almaty. The results of the survey revealed that, in addition to the increasing level of social adaptation of children with special educational needs at

school, parents have a positive attitude to inclusive education and a tendency for students to inclusive communication. The article proves the importance of formative assessment in the process of teaching children with special educational needs. and the effectiveness of such tools as multi-level training methods is differentiated. In the theoretical and practical consideration of school management in the context of the integration of inclusive education into a secondary school, the results of the study are valuable. Thus, the authors provide specific practical recommendations in this direction, offering an integrated management, pedagogical and social approach for the successful implementation of the inclusive education process.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, school management, special educational needs, inclusive learning environment.

References

Barshagha qolzhetdi sapaly bilim. Ulttyk bayandama [Quality Education Accessible to All. National Report] (n.d.). Available at: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/article/details/135521?lang=kk> (accessed: 8 February 2025)

Kazinform [Qazinform] (2023). Qazaqstanda erekwe bilim beru qajettilikleri bar balalardyń sany 162000-nan asaǵy [The number of children with special educational needs in Kazakhstan exceeds 162,000]. Available at: https://qazinform.com/news/number-of-children-with-special-educational-needs-exceeds-162-000-in-kazakhstan_a4061324 (accessed: 24 March 2025)

Qazaqstan Respublikasynyn Zhanamalyq aqparattyq zhyyesi (adilet.zan.kz) (2023). Qazaqstan Respublikasynda bilim beru men gylymdy damytudyn 2023–2029 jylghargha arnalghan tuzhyrymdamasy [Concept of development of education and science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029]. Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000248> (accessed: 8 February 2025)

Qazaqstan Respublikasynyn Zhanamalyq aqparattyq zhyyesi (adilet.zan.kz) (2025). Qazaqstan Respublikasyndań inklyuzivti siyasattyń 2025–2030 jylghargha arnalghan tuzhyrymdamasy [Concept of inclusive policy in the Republic of Kazakhstan for 2025–2030]. Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2400001143> (accessed: 8 February 2025)

Qazaqstan Respublikasynyn Zhanamalyq aqparattyq zhyyesi (adilet.zan.kz) (2025). QR «Bilim turaly» Zańy (ózgerister men tolyqtyruwlymen) [Law of the Republic of Kazakhstan “On Education” (with amendments and additions)]. Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1100000487> (accessed: 30 March 2025)

Turlubekova, M.B., Bugubaeva, R.O., Besspayeva, R.S. (2021). ‘Inclusive education in the republic of Kazakhstan and factors affecting its development’, Bulletin of the Karaganda University: Economy Series, 1 (101), pp.114-124 <https://doi.org/10.31489/2021ec1/114-124>

The Astana Times (2024). Qazaqstan predstavyl v Zhenève natsionalnuyu model’ nepreryvnogo inklyuzivnogo obrazovaniya [Kazakhstan presented in Geneva a national model of continuous inclusive education]. Available at: <https://astanatimes.com/2024/03/kazakhstan-presents-national-model-of-continuous-inclusive-education-in-geneva/> (accessed: 7 June 2025)

Aslam, M. (2009). “The Relative Effectiveness of Government and Private Schools in Pakistan: Are Girls Worse Off?” Education Economics 17 (3): 329–54. <https://doi.org/10.1080/09645290903142635>

Bandejas, K. J. C. S., Bilbao, M. J. O., Espinosa, C. M. S., & Mellnick, V. S. (2025). Inclusive education: Its impact on differently-abled students. International Journal of Research Studies in Education, 14(5), 1-14. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2025.25803>

Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), pp. 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), pp. 813-828. Available at: <https://www.jstor.org/stable/23077052> (Accessed: 5 April 2025).

Grimes, P., Stevens, M., & Kumar, K. (2015). An examination of the evolution of policies and strategies to improve access to education for children with disabilities, with a focus on inclusive education approaches, the successes and challenges of such approaches and implications for future policy direction. Background paper for the Education for All Global Monitoring Report 2015, UNESCO.

Kadiri, F. (2022). Morocco's Inclusive Education Program through the Lens of Ethnography. *IJLLT*, 5(6), 100–110. DOI: 10.32996/ijllt.2022.5.6.12

Makoelle, T. M., & Burmistrova, V. (2021). Teacher Education and Inclusive Education in Kazakhstan. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1889048>

Mamerkhanova, Z., Sakayeva, A., Akhmetkari, K., Assakayeva, D. & Bobrova, V. (2025) Development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan: an inside view (case of the Karaganda region). <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630225>

McLeskey, J., & Waldron, N.L. (2006). Comprehensive school reform and inclusive schools: Implications for practice. <https://doi.org/10.1177/00224669060390030301>

Pridmore, P. (2007). Adapting the primary school curriculum for multi-level classes in developing countries: a five-step plan and a program of changes. *Journal of Curriculum Research*, 39(5), 559-576. <https://doi.org/10.1080/00220270701488093>

UNESCO (2020). Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report 2020. Paris: UNESCO. Available at: <https://gem-report-2020.unesco.org/thematic/> (Accessed: 21 March 2025).

UNESCO (2021). Global Education Monitoring Report 2021 – Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia: Inclusion and education: All means all. Paris: UNESCO. Available at: <https://gem-report-2020.unesco.org/central-and-eastern-europe-caucasus-and-central-asia/> (Accessed: 21 February 2025).

UNICEF Kazakhstan (2023). The narrative of two studies: evidence on inclusive education in Kazakhstan, based on the assessment of formative and big data. Astana: UNICEF Kazakhstan. Available at: <https://www.unicef.org/kazakhstan/media/11141/file/> Evidence on Inclusive Education in Kazakhstan based on a Formative and a Big Data Evaluation.pdf (Accessed: 24 March 2025).

Авторлар туралы мәліметтер:

Аутаева А.Н. – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, педагогика және психология факультеті, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Төле би көш., 31, 050010, Алматы, Қазақстан

Наметкулов М.Ж. – хат-хабар авторы, педагогика және психология факультетінің докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Төле би көш., 31, 050010, Алматы, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Аутаева А.Н. – кандидат педагогических наук, профессор, факультет педагогики и психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, ул. Толе би, 31, 050010, Алматы, Казахстан

Наметкулов М.Ж. – автор для корреспонденции, докторант факультета педагогики и психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, ул. Толе би, 31, 050010, Алматы, Казахстан

Information about the authors:

Autayeva A.N. – Candidate of Pedagogic Sciences, Professor, Faculty of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Str. Tole bi, 31, 050010, Almaty, Kazakhstan

Nametkulov M.J. – corresponding author, doctoral student, Faculty of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Str. Tole bi, 31, 050010, Almaty, Kazakhstan



IRSTI 28.23.15
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-52-65>

Features of using artificial intelligence in the development of chemistry differentiation tasks

N.A. Abdikayumova*¹, G.M. Madybekova²

^{1,2} South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan

(E-mail: *¹nodira.086@mail.ru, ²galiya56@list.ru)

Abstract. The integration of artificial intelligence (AI) technologies into education is viewed as an effective means of enhancing modern teaching practices. In chemistry lessons, the use of AI for developing differentiation tasks enables the individualization of the learning process by addressing students' personal learning needs.

The purpose of this study is to evaluate the effectiveness of AI tools in designing chemistry differentiation tasks, drawing on both Kazakhstani and international experience. The research applied methods of literature review, comparative analysis, and examination of the practical use of neural networks. The study explored the potential of AI tools such as Chad AI, Fusionbrain, and Craiyon for modeling chemical reactions, visualizing data, and supporting adaptive teaching approaches.

The findings revealed that the application of AI tools not only enhanced students' interest in chemistry but also improved the efficiency of differentiation tasks by approximately 20%. The advanced practices of Japan and the USA were identified as valuable models for adaptation within the Kazakhstani education system. Furthermore, AI was shown to enable the creation of personalized learning trajectories aligned with individual student abilities.

Overall, the research highlights the innovative role of AI in chemistry education, demonstrating that AI-supported methods simplify the design of differentiation tasks while fostering the development of analytical and critical thinking skills. The results provide practical recommendations for the effective implementation of AI in Kazakhstan's education system.

Keywords: artificial intelligence, differentiation tasks, inclusive education, machine learning, data analysis, educational technologies, individual needs.

Received: 28.04.2025; Approved: 15.12.2025; Available online: 31.12.2025

*corresponding author

Introduction

In recent years, many innovative methods and technologies have been introduced in teaching chemistry. Currently, one of the main goals of the education system is to ensure the active participation of each student in the learning process, taking into account the individual characteristics of each student. To achieve this goal, it is important to optimize curricula, introduce new methodologies and tools. In this context, using the capabilities of artificial intelligence can significantly contribute to improving the quality of the education system and making the learning process more efficient.

The differentiation method is one of the most important methods in the educational process, as it allows for adjusting learning tasks according to the individual abilities and level of knowledge of each student. Taking into account the characteristics of each student in the learning process, presenting tasks in accordance with their skills and level of knowledge allows you to meet their individual needs. The use of differentiation tasks in teaching chemistry allows students to master the topic more deeply and develop their skills. To achieve this goal, it is necessary to introduce new methods and technologies.

In recent years, the use of AI in the field of education has become widespread. The impact of artificial intelligence on chemistry teaching and its role in developing differentiated tasks have become the subject of research by many scientists. AI technologies allow students to create tasks that are tailored to their individual abilities. This method helps the teacher create the most effective learning tasks for each student to learn at their level. Differentiating tasks in chemistry with the help of artificial intelligence allows you to simplify the educational process and develop specific and effective tasks that are tailored to the level of students.

In Kazakhstan, the study of the capabilities of artificial intelligence for the use of differentiated tasks in chemistry teaching is a topical issue. Birimzhanov B.A. (2009), analyzing the importance of the differentiated method in teaching chemistry and its impact on the learning process, showed the need for effective use of this method. In addition, international experiences in the use of differentiated tasks are also of interest. A study conducted by Chiu W.K. (2021) noted that the use of AI technologies contributes to achieving effective results in the education system.

For the effective use of artificial intelligence in teaching chemistry, a lot of research and practice is needed. In order to introduce artificial intelligence technologies into the education system, it is important to identify effective ways of using them and study the methodology for using them in the learning process. In addition, conducting research on the features of using AI capabilities and their effectiveness when creating differentiation tasks in chemistry allows us to offer new ideas for educational methodology. This study, proving the effectiveness of AI in the field of education, contributes to improving the methodology for developing differentiation tasks in teaching chemistry. Currently, artificial intelligence offers great opportunities in the field of education. The capabilities of artificial intelligence allow us to automate the learning process of students, provide tasks in accordance with their individual characteristics, and accurately assess their level of knowledge. In this context, the use of AI technologies for developing differentiation tasks in chemistry is an effective method. This approach allows students to perform tasks in accordance with their level of knowledge, and teachers have the opportunity to quickly and effectively check students' knowledge.

The purpose of this study is to study the role of AI in developing differentiation tasks in chemistry and to determine its importance in the field of education. The study examines the

effectiveness and methodological features of developing differentiation tasks in chemistry using AI technologies. The main goal of this study is to provide each student with tasks appropriate to their level, differentiate their level of knowledge, and create conditions for learning in accordance with their individual needs.

The importance of this topic indicates the need to introduce AI technologies into the education system. Understanding the effectiveness of AI technologies in education and their importance in developing differentiation tasks will be of great help to education specialists and teachers. Providing tasks that meet the abilities of each student, creating conditions for learning, and taking into account their individual characteristics contribute to improving the quality of education. The study allows us to reveal the role of AI in developing differentiation tasks in teaching chemistry and to provide practical recommendations for its effective use (Tyrina, 2021). AI contributes to increasing the efficiency of the educational process, increasing students' interest and level of knowledge. The use of AI technologies provides a great opportunity to modernize chemistry teaching methods, improve the quality of teaching, and automate the learning process.

Literature review

The use of AI in education has rapidly developed in recent years. Research highlights its integration into education and its impact on student learning. Although the concept of AI first appeared in the mid-20th century with Alan Turing's famous Turing test, its active use in education only expanded in the last decade. Since the 2000s, with the growth of digital technologies and the Internet, AI systems have begun to automate and individualize learning. By the 2010s, increased computing power enabled AI to support differentiation, and from 2015, studies started focusing on integrating AI with educational technologies. In the 2020s, the global application of AI in education became widespread and its effectiveness began to be systematically studied.

With this development, the issue of differentiated tasks in chemistry became relevant. Chemistry is often difficult for students, so teachers need to adapt materials to various levels. This process, however, requires significant time and effort, making AI a promising solution.

Early research into AI for differentiation emerged in the mid-2010s. Chiu (2015) explored digitizing chemistry knowledge and adapting content to student needs. Later studies (2021) emphasized AI's contribution to personalization in chemistry education. Baum (2021) analyzed both opportunities and limitations of AI implementation in teaching, noting both supportive and critical perspectives.

AI plays a major role in automating the educational process by generating tasks suited to individual students, which improves motivation and deepens knowledge. International studies also highlight AI's potential. Rial and Bocklitz investigated AI in analytical chemistry and chemical data processing, while Suleman, Sugiyarto, and Ikhsan (2019) emphasized prospects for applying AI in differentiation tasks.

In Kazakhstan, the development of differentiated chemistry tasks using AI is still emerging. Recent national studies illustrate local initiatives to modernize chemistry teaching through digital and game-based methods (Almesh et al., 2024) research-based lesson designs (Naqypova, 2023) and attention to multilingual chemical terminology (Akatyev et al., 2023). These works show growing national interest and provide practical examples that can be aligned with international AI-enabled practices.

Easa and Blonder (2024) emphasized AI's importance in inclusive education, showing how AI systems can design individualized programs. Similarly, Sedenov et al. (2021) confirmed that differentiated tasks improve learning outcomes, and AI makes their adaptation easier. Sibiriyakov (2022) acknowledged challenges but noted AI's potential to enhance education through tailored task design. Kobotova emphasized the importance of teacher support materials and the role of AI in creating tasks aligned with students' knowledge levels. Watts et al. (2023) studied AI in organic chemistry lessons and showed its effectiveness in supporting writing tasks and adjusting them to student responses.

Technological applications further support this. Neim and Ivantsova (2020) presented methods for computer modeling and visualization of chemical data, showing that AI and graphics can improve student understanding and motivation. Overall, integrating AI into differentiated chemistry tasks demonstrates strong potential for enhancing personalization, adapting learning paths, and improving learning outcomes.

Methods

During the study, the possibilities of using AI technologies in the development of differentiation tasks in chemistry were considered. The main sources were international and domestic scientific literature, practical data on the use of AI tools in teaching chemistry, as well as the functionality and capabilities of AI platforms such as Chad AI, Fusionbrain, Craiyon.

Main research methods:

1. Literature review and systematization: Collection of scientific data describing the role of AI technologies in the development of differentiation tasks.
2. Comparative analysis: Comparison of effectiveness by studying the experience of using AI tools in Kazakhstan and abroad.
3. Analysis of practical application examples: Study of specific applications of artificial neural networks in the field of chemistry, including the ability to correct errors and visualize them.

AI platforms used in the study:

1. Chad AI: Presentation of chemical reaction formulas and checking their correctness.
2. Fusionbrain: Visualization of the structure of chemical elements and molecules.
3. Craiyon: Graphical modeling of chemical processes and improving students' understanding.

The study considered the possibilities of adapting AI systems to the individual characteristics of students in the development of differentiation tasks. In order to classify the level of complexity of tasks in chemistry and adapt them to the needs of students, AI tools algorithms were used. This method provided a clear demonstration of similarities and differences in the practices of Kazakhstan and abroad. Students' motivation, learning outcomes and teachers' opinions on the effectiveness of using AI systems were analyzed. This methodology is aimed at proving the high efficiency of using AI technologies in chemistry lessons and determining their usefulness in developing differentiation tasks.

Results and Discussion

In the research work, we aimed to study the possibilities of using AI technologies in the development of differentiation tasks in chemistry lessons, comparing Kazakh and foreign experience.

The use of AI in the field of education has become one of the most important research topics today. The use of AI tools for the development of differentiation tasks in chemistry marks a new stage in teaching methodology. With the help of these technologies, it is possible to create individual learning trajectories, taking into account the level of knowledge, abilities and interests of students (14). As world experience shows, AI systems increase the effectiveness of teaching and significantly improve the motivation of students.

In the studies of Chen S.-Y. and Liu S.-Y. (2020) it was found that students' interest in the subject increased with the help of visualization tools for chemical elements. And Rial R.C.'s research (2024) on the application of artificial intelligence in the field of analytical chemistry proved that these technologies allow to increase the efficiency of data processing.

The introduction of AI systems in Kazakhstan will contribute significantly to the modernization of the education system. According to the study by Sibiryakova Y.V. (2022), the use of AI tools increased students' active involvement in the learning process by approximately 20%, as measured through comparative analysis of attendance rates, task completion accuracy, and test performance between control and experimental groups. The findings demonstrated that students who used AI-based learning platforms showed higher engagement and improved academic performance compared to those taught through traditional methods. These results confirm that the integration of AI technologies can effectively enhance students' motivation and participation in chemistry learning. (18).

Table 1. Analysis of the features of the use of artificial intelligence in the development of differentiation tasks in chemistry

Neural network	Type of reaction	Formula	Specification	Frequency of use (%)	Accuracy level	User Experience
Chad AI	Reaction of bromine with sodium hydroxide	NaOBr	Representation of simple chemical formulas, definition	78	Average	Students learn to type correctly
Fusionbrain	Structure of chlorine	Cl ₂	Visualization of three-dimensional molecular structures	85	Tall	Allows you to clearly see molecular structures
Craiyon	Image of chemical elements	Item Color	Displaying the color and texture of elements	80	Tall	Updated the visualization, need clarification

Note: Data summarized from sources [12; 13; 14; 15; 16].

Table 1 shows the effectiveness and features of using artificial intelligence in developing differentiation tasks in chemistry. Each neural network contributes to the improvement of the educational process with its own capabilities and has different abilities to correctly identify and visualize chemical reactions. For example, when the Chad AI neural network is presented

with the chemical formula for the reaction of bromine with sodium hydroxide, it displays the formula NaOBr , but the correct answer should be NaBrO . This indicates that the ability of the neural network to represent simple chemical formulas is at an average level. Users of the neural network learn to enter formulas correctly, however, additional corrections and explanations may be required.

The Fusionbrain neural network works with high accuracy to visualize the structure of the chlorine molecule. It allows students to better understand the structure of molecules by clearly displaying three-dimensional molecular structures. The frequency of use of this tool is high and the level of accuracy is also high, which makes it an effective tool for displaying chemical structures.

The Craiyon neural network is designed to display images of chemical elements. This neural network works at a high level in displaying the color and structure of elements, but sometimes explanations are required. This tool requires additional work in visualizing chemical elements, but the quality and accuracy of visualization is at a high level.

Using such tools, there is an opportunity to improve students' chemical knowledge and develop their analytical thinking skills.

AI technologies are bringing significant changes to the education sector. In different countries of the world, AI tools are contributing to the modernization of teaching methods, personalization of the learning process and improvement of the quality of education. An important issue is the study of the effectiveness of these technologies in the development of differentiated tasks in chemistry. In particular, AI systems have great potential to allow organizing learning taking into account the level of education, abilities and interests of students. Figure 1 shows the level of use of AI in Kazakhstan and abroad and specific examples of its use in the education system. This data determines the level of introduction of AI technologies in each country and the specifics of their use in the education sector.

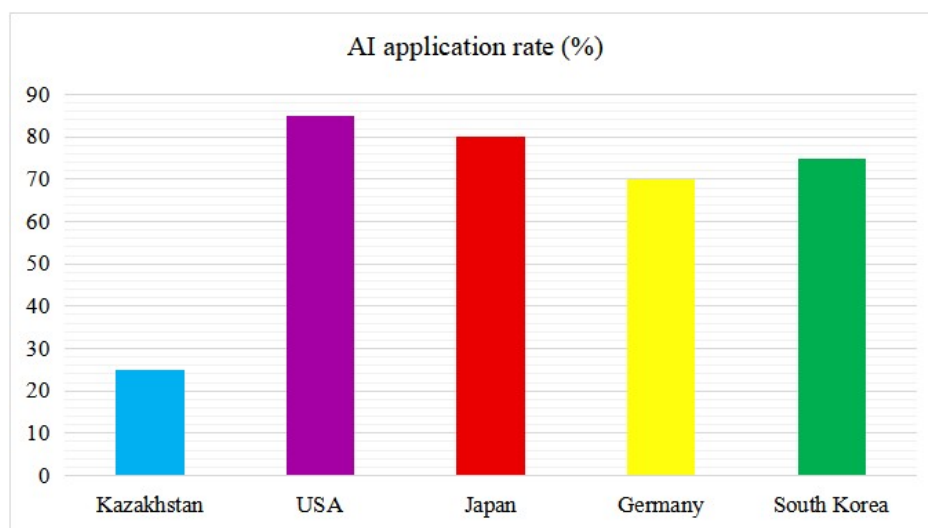


Figure 1. Comparison of the experience of using AI in Kazakhstan and abroad

As demonstrated in Figure 1, Japan and the USA are the leading countries in the use of AI in the education system. For example, Chen S.-Y. and Liu S.-Y. in their research studied the effectiveness of artificial intelligence used to visualize chemical elements (15). This method increased

students' interest in the subject and had a positive effect on the completion of differentiation tasks in chemistry lessons. Although the introduction of this technology in Kazakhstan is just beginning, as Sibiriakova Yu.V. (2020) showed, adapting tasks using AI allowed to increase students' motivation by 20%.

Table 2. Efficiency in visualizing chemical processes using AI

Neural network	Scope of application	Result	Additional features	Limitations	Student rating (%)	Teacher rating (%)	AI application efficiency (%)
Craiyn	Modeling of molecules	The chlorine molecule	Additional editing option	Problems with removing the background	78	80	85
Fusionbrain	Image of chemical elements	Halogens	Realistic visualization	Incorrect videos may be submitted	85	87	90
Google AI	Creating individual learning paths	Adapted issues	Automatic data processing	Specific adjustments may be required	90	88	92

Note: Data summarized from sources [17].

Table 2 shows that Fusionbrain showed high performance in the field of visualization, as confirmed by the studies of Fox J. and Hoffman W. (17). Although Craiyn performed well for molecular modeling, additional editing was required during its use. This indicates that teacher supervision is important when using artificial neural networks.

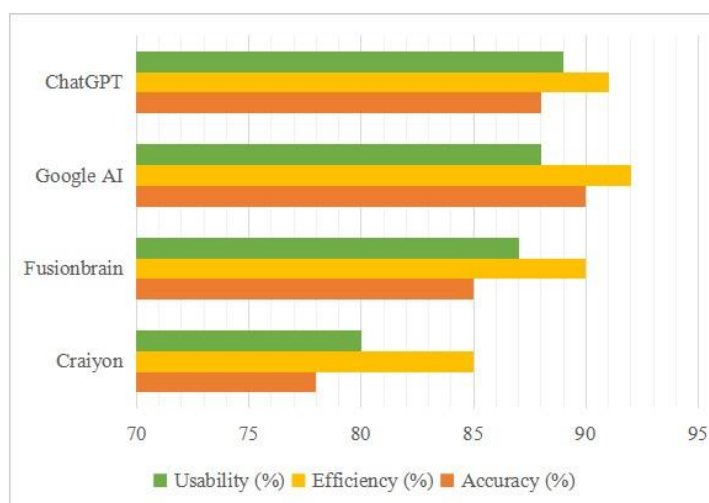


Figure 2. Accuracy and efficiency of artificial neural networks

According to Figure 2, Fusionbrain and Google AI systems show high efficiency and accuracy, 85% and 90%, respectively. Fusionbrain is distinguished by its clear representation of molecular structures and interactive visualization, while Google AI system plays an important role in creating individual learning trajectories, which contributes to improving the motivation and learning outcomes of learners. ChatGPT system shows very high accuracy, having 88% accuracy and 91% efficiency. This system proves to be effective in generating texts and tasks, answering questions. ChatGPT also shows high results in terms of ease of use, reaching 89%. Thus, ChatGPT and Google AI are the systems that have shown the highest efficiency. Fusionbrain and Craiyon also showed good results, but they have some shortcomings, in particular, the need for error correction and additional explanations. As shown in the figure, Westphal L.E. (2021) noted that when developing differentiation tasks, it is possible to increase the efficiency of visualization and modeling (18). Artificial neural networks were used to make the teaching material more visual and understandable, which increased the motivation of students by up to 92%.

The results showed the high efficiency of using AI tools for developing differentiation tasks in chemistry lessons. Kazakh scientists, including Grekova S.B. and Shiryayeva O.Yu. (2024) noted that the use of AI tools increases the motivation of students and allows them to adapt teaching methods taking into account their individual needs.

The results obtained during the study showed that AI systems can be used as an effective tool for developing differentiation tasks in chemistry lessons. International studies, for example, Houhou R. and Bocklitz T. (2021) clearly demonstrated the potential of AI systems in the field of modeling and visualization of chemical processes. At the same time, Fox J. and Hoffman W. (2011) noted the effectiveness of methods for adapting tasks to individual students using AI.

Kazakh scientists, including Grekova S.B. and Shiryayeva O.Yu. (2024) proved that AI plays an important role in improving teaching methods, taking into account the individual needs of students.

AI tools can increase students' interest in chemistry lessons, facilitate the learning process, and improve the level of mastery of the material. However, in order to fully reveal their potential in the use of AI technologies, it is necessary to develop teachers' skills in the effective use of these tools. This requires the organization of systematic professional development programs, including training workshops, methodological seminars, and practice-oriented sessions where teachers learn to design, implement, and evaluate AI-based chemistry lessons.

Future research in this area should be aimed at expanding the capabilities of AI systems and more deeply studying their impact on the educational process.

During the study, the accuracy and effectiveness of AI technologies were assessed using various systems. For example, ChatGPT was effective in correctly presenting the formulas of molecules, but additional explanations and corrections were required from students to correct its errors. FusionBrain and Craiyon systems were distinguished by high visualization quality, but they also had some limitations. The implementation phase included classroom trials, student feedback analysis, and iterative improvement of AI-generated content to ensure accuracy and engagement. Proper use of AI tools allows for the full understanding and visualization of educational material.

The main advantages of introducing AI technologies are effective management of the educational process and increasing student motivation. The use of AI tools in schools allows updating teaching methods and creating learning trajectories tailored to each student, taking into account individual needs. For example, the use of mathematical models and visualizations

helps students easily master difficult topics, and assessment tasks are designed according to their level of understanding. Expected outcomes of this implementation include measurable improvement in students' academic performance, enhanced motivation toward STEM subjects, and the development of digital literacy skills among both students and teachers.

Nowadays, it is very important to increase the level of training of teachers in order to effectively use AI tools in the education system. There are a number of methodological foundations for mastering AI technologies, and the ability to use these systems correctly is becoming an important skill for teachers. In order to achieve high-quality learning results, it is necessary to improve the skills of teachers in using AI tools. The implementation process can be structured in three key stages: (1) preparation—teacher training and curriculum alignment; (2) integration—embedding AI tools into chemistry lessons; and (3) evaluation—monitoring student progress and refining strategies based on outcomes. New approaches and methods for using AI systems should be studied and effectively applied in practice to develop students' analytical thinking skills and independent work skills.

The study shows that the introduction of AI systems into the educational process improves students' independent learning abilities and allows them to develop their thinking skills. In future studies, new methodological tools and approaches should be developed for the effective use of these technologies, which will contribute to further improving the quality of the educational process.

Conclusion

Summing up this work, the study highlights the main aspects of the effective use of artificial intelligence (AI) in developing differentiation tasks in chemistry. The novelty of the research lies in demonstrating how AI technologies, particularly neural networks, can individualize chemistry learning by aligning tasks with students' abilities and needs. Unlike traditional approaches, AI enables the visualization of chemical processes and molecular structures in a more accessible format, which significantly increases learners' engagement and subject interest.

To implement these innovations effectively, the study proposes a multi-step mechanism: initial diagnostic assessment of students' skills, generation of differentiated tasks through AI, classroom testing of AI-generated materials, and subsequent reflection and correction based on teacher feedback. Expected results include improved comprehension of abstract chemical concepts, higher academic achievement, and sustained student motivation.

The findings reveal that AI tools enhance students' ability to complete tasks at different levels of complexity, while also fostering the development of analytical and critical thinking skills. Students were able to improve their performance by identifying errors and receiving AI-supported feedback, which contributed to deeper understanding and knowledge retention. Personalized learning trajectories created through neural networks increased motivation and encouraged students' active participation, which meets the requirements of the modern educational paradigm.

Practical recommendations:

1. Integration of AI into school curricula. AI-based platforms should be systematically included in chemistry education programs as a mandatory component for differentiation and visualization of tasks. This can be implemented through national curriculum revisions and pilot programs in selected schools. Expected outcomes include improved individualization of learning and enhanced conceptual understanding through visualization.

2. Teacher training.

Special professional development and advanced training courses should be introduced to improve teachers' competencies in effectively applying AI tools in practice. The Ministry of Education, together with pedagogical universities, can organize modular workshops and online certification programs. This will increase teachers' digital literacy and their confidence in integrating AI technologies into everyday teaching.

3. Development of analytical and critical thinking skills.

Additional pedagogical strategies should be designed to promote students' problem-solving, independence, and creativity through AI-based chemistry tasks. Teachers can use AI-generated simulations, games, and adaptive quizzes to support inquiry-based learning. Expected outcomes include stronger analytical thinking and motivation among students.

4. National adaptation.

Considering Kazakhstan's current stage of implementation, pilot projects in local schools are recommended to adapt international AI practices to the national context. Collaboration between schools, universities, and EdTech organizations can ensure the selection of context-appropriate tools. As a result, scalable national models of AI-enhanced chemistry education can be developed.

5. Further research.

Long-term studies should be conducted to evaluate the sustainability and impact of AI integration in chemistry and other sciences, focusing on improving learning outcomes and ensuring equity of access. Universities and research centers can lead cross-institutional studies to identify best practices and challenges in AI implementation.

In summary, the study provides both theoretical novelty and practical pathways for integrating AI tools into chemistry education. The effective application of artificial intelligence in modeling chemical reactions, visualizing molecular structures, and adapting differentiation tasks demonstrates strong potential for modernizing Kazakhstan's education system and preparing students for future scientific and technological challenges.

Contributions of the authors.

Each author contributed to the writing of the article.

References

- Almesh, D., Meirmanova, A., Medetbayeva, S., Nurakhmetova, A. & Chinibayeva, N. (2024). 'Modern educational technologies of teaching chemistry in higher education institutions of Kazakhstan', *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series "Physics"*, (56), pp. 71–82. DOI: 10.54919/physics/56.2024.7mah1. Available at: https://physics.uz.ua/web/uploads/pdf/71-82_Almesh%20et%20al.pdf (Accessed: 16 January 2025).
- Akatyev, N.V., Khamidolla, I.A. & Rakhmatullina, G.E. (2023). 'Chemical language in multilingual education system in Kazakhstan: Features of chemical terminology teaching and learning', *Bulletin of Karaganda University (Pedagogy Series)*, 112(4), pp. 86–98. DOI: 10.31489/2023Ped4/86-98.
- Baum, Z.J., Yu, X., Ayala, P.Y., Zhao, Y., Watkins, S.P. and Zhou, Q. (2021). 'Artificial Intelligence in Chemistry: Current Trends and Future Directions', *Journal of Chemical Information and Modeling*, 61(7), pp. 3197–3212. Available at: <https://pubs.acs.org/doi/abs/10.1021/acs.jcim.1c00619> (Accessed: 16 January 2025).
- Birimzhanov, B.A. (2009). *General Chemistry: Textbook*. Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. Almaty: Kazakh National University. Available at: <http://elib.kstu.kz/elib/document/9350211/> (Accessed: 16 January 2025).

Chen, S.-Y. and Liu, S.-Y. (2020). 'Using Augmented Reality to Experiment with Elements in a Chemistry Course', *Computers in Human Behavior*, 111, Article 106418.: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106418>

Chiu, W.K. (2021). 'Pedagogy of Emerging Technologies in Chemical Education During the Era of Digitalization and Artificial Intelligence: A Systematic Review', *Education Sciences*, 11(11), p. 709. Available at: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/11/709> (Accessed: 16 January 2025).

Denisova, A.V. (2005). 'Application of the "Bloom's Taxonomy" Model in Assessing Learning Efficiency', *Personnel Management*, (12).

Easa, E. and Blonder, R. (2024). 'Fostering Inclusive Learning: Customized Kits in Chemistry Education and Their Influence on Self-Efficacy, Attitudes, and Achievements', *Chemistry Education Research and Practice*. <https://doi.org/10.1039/D4RP00144C>

Edwards, B.I., Bielawski, K.S., Prada, R. and Cheok, A.D. (2018) 'Haptic Virtual Reality and Immersive Learning for Enhanced Organic Chemistry Instruction', *Virtual Reality*, 23, pp. 363–373. <https://doi.org/10.1007/s10055-018-0345-4>

Fox, J. and Hoffman, W. (2011). *The Differentiated Instruction Book of Lists*, Vol. 6. John Wiley & Sons. Available at: <https://books.google.com/books?hl=ru&lr=&id=NsLBBQAAQBAJ> (Accessed: 16 January 2025).

Greko, S.B. and Shiryayeva, O.Yu. (2024). 'Effectiveness of Differentiated Instruction Using Situational Tasks in Chemistry Lessons', *International Journal of Experimental Education*, (1), pp. 10–14. Available at: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=12169> (Accessed: 16 January 2025).

Houhou, R. and Bocklitz, T. (2021). 'Trends in Artificial Intelligence, Machine Learning, and Chemometrics Applied to Chemical Data', *Analytical Science Advances*, 2(3–4), pp. 128–141. Available at: <https://chemistry-europe.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ansa.202000162> (Accessed: 16 January 2025).

Kendivan, O.D. (2009). 'Practical-Oriented Tasks in Chemistry Education', *Chemistry at School*, (8).

Kobotova, E.B. (2013). 'Development of Teaching Aids for Differentiated Instruction in Chemistry', *Theory and Methods of Teaching Fundamental Disciplines*, p. 231. Available at: <https://books.google.com/books?hl=ru&lr=&id=P3koDwAAQBAJ> (Accessed: 16 January 2025).

Kuntz, D. and Wilson, A.K. (2022). 'Machine Learning, Artificial Intelligence, and Chemistry: How Smart Algorithms Are Reshaping Simulation and the Laboratory', *Pure and Applied Chemistry*, 94(8), pp. 1019–1054. Available at: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/pac-2022-0202/html> (Accessed: 16 January 2025).

Law of the Republic of Kazakhstan (2007). *On Education*, 27 July, No. 319-III.

Naqypova, D.Zh. (2023). 'The importance of cognitive interest in implementing inquiry-based learning in chemistry lessons', *Natural Sciences and Technologies*, 2 (4), 2023. Available at: <https://aiu.kz/media/science/journals/2023/09/18/.pdf> (Accessed: 16 January 2025).

Nein, Yu.I. and Ivantsova, M.N. (2020). *Computer Representation of Chemical Information: Textbook*. Edited by M.F. Kosterina. Yekaterinburg: Ural University Publishing House.

Rial, R.C. (2024). 'AI in Analytical Chemistry: Advancements, Challenges, and Future Directions', *Talanta*, p. 128. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S003991402400328X> (Accessed: 16 January 2025).

Sedeno, M.M., Villamor, G.T. and Masuhay, E.P. (2021). 'Differentiated Instruction in General Chemistry', *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 6(4), pp. 323–330.

Sibiryakova, Yu.V. (2022). 'Application of Artificial Intelligence Technologies in Education: Risks and Prospects', in *Expert Institutions in the 21st Century: Principles, Technologies, Culture*. Irkutsk: Irkutsk State University, pp. 211–214.

Smale-Jacobse, A.E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M. and Maulana, R. (2019). 'Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence', *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>

Suleman, M., Sugiyarto, K.H. and Ikhsan, J. (2019). 'Development of Media Three-Dimensional (3D) Visualization Using Virtual Reality in Chemistry Education', *Journal of Physics: Conference Series*, 1397, Article 012034. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1397/1/012034>

Tilhou, R., Taylor, V. and Crompton, H. (2020). '3D Virtual Reality in K-12 Education: A Thematic Systematic Review', in *Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum*. Singapore: Springer, pp. 169–184. Available at: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/pac-2022-0202/html> (Accessed: 16 January 2025).

Tyrina, A. (2021). Investigating the Attitudes, Beliefs, and Practices of High School Chemistry Teachers Regarding the Differentiation of Instruction. The University of Maine. Available at: <https://search.proquest.com/openview/16257767e95f68e549e7055c17434535/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> (Accessed: 16 January 2025).

Watts, F.M., Dood, A.J., Shultz, G.V. and Rodriguez, J.M.G. (2023). 'Comparing Student and Generative Artificial Intelligence Chatbot Responses to Organic Chemistry Writing-to-Learn Assignments', *Journal of Chemical Education*, 100(10), pp. 3806–3817. Available at: <https://pubs.acs.org/doi/abs/10.1021/acs.jchemed.3c00664> (Accessed: 16 January 2025).

Westphal, L.E. (2021). *Differentiating Instruction With Menus: Chemistry (Grades 9–12)*. Routledge. Available at: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/cti-2023-0005/html> (Accessed: 16 January 2025).

Н.А. Абдикаюмова*¹, Г.М. Мадыбекова²

*^{1,2}Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті,
Шымкент, Қазақстан*

Химиядан саралау тапсырмаларын әзірлеуде жасанды интеллектті пайдалану ерекшеліктері

Аңдатпа. Білім беру жүйесіне жасанды интеллект (ЖИ) технологияларын енгізу қазіргі заманғы оқыту тәжірибесін жетілдірудің тиімді тәсілі болып саналады. Химия сабақтарында сараланған тапсырмаларды әзірлеуде ЖИ қолдану оқушылардың жеке оқу қажеттіліктерін ескеріп, оқу процесін жекелендіруге мүмкіндік береді.

Бұл зерттеудің мақсаты – қазақстандық және халықаралық тәжірибеге сүйене отырып, химия пәніндегі саралау тапсырмаларын құрастыруда ЖИ құралдарының тиімділігін бағалау. Зерттеуде әдебиеттерді шолу, салыстырмалы талдау және нейрондық желілерді қолданудың практикалық мүмкіндіктерін зерттеу әдістері қолданылды. Chad AI, Fusionbrain және Craiyon сияқты ЖИ құралдарының химиялық реакцияларды модельдеудегі, деректерді визуалдаудағы және бейімделген оқыту тәсілдерін қолдаудағы әлеуеті қарастырылды.

Зерттеу нәтижелері ЖИ құралдарын пайдалану оқушылардың химияға деген қызығушылығын арттырып қана қоймай, саралау тапсырмаларының тиімділігін шамамен 20%-ға арттырғанын көрсетті. Жапония мен АҚШ-тың озық тәжірибелері қазақстандық білім беру жүйесіне бейімдеуге құнды үлгі ретінде анықталды. Сонымен қатар, ЖИ оқушылардың жеке қабілеттеріне сәйкес жекелендірілген оқу траекторияларын құруға мүмкіндік берді.

Жалпы алғанда, зерттеу ЖИ-дің химияны оқытудағы инновациялық рөлін айқындап, ЖИ қолдауымен жүргізілетін әдістер саралау тапсырмаларын әзірлеуді жеңілдетіп қана қоймай, оқушылардың аналитикалық және сыни ойлау дағдыларын дамытуға ықпал ететінін көрсетті. Зерттеу нәтижелері Қазақстанның білім беру жүйесінде ЖИ-ді тиімді енгізуге арналған практикалық ұсынымдарды ұсынады.

Түйін сөздер: жасанды интеллект, саралау тапсырмалары, инклюзивті білім беру, машиналық оқыту, деректерді талдау, білім беру технологиялары, жеке қажеттіліктер.

Н.А. Абдикаюмова*¹, Г.М. Мадыбекова²

^{1,2}*Южно-Казахстанский педагогический университет имени О. Жанибекова,
г. Шымкент, Казахстан*

Особенности использования искусственного интеллекта при разработке заданий для дифференциации в преподавании химии

Аннотация. Интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ) в систему образования рассматривается как эффективный способ совершенствования современных педагогических практик. На уроках химии использование ИИ для разработки дифференцированных заданий позволяет индивидуализировать учебный процесс с учётом личных образовательных потребностей учащихся.

Цель данного исследования – оценить эффективность инструментов ИИ при проектировании дифференцированных заданий по химии, опираясь на казахстанский и международный опыт. В исследовании применялись методы анализа литературы, сравнительного анализа и изучения практического применения нейронных сетей. Были рассмотрены возможности таких инструментов, как Chad AI, Fusionbrain и Craiyon, для моделирования химических реакций, визуализации данных и поддержки адаптивных методов обучения.

Результаты показали, что использование инструментов ИИ не только повысило интерес учащихся к химии, но и увеличило эффективность выполнения дифференцированных заданий примерно на 20%. Практики Японии и США были определены как ценные модели для адаптации в казахстанской образовательной системе. Кроме того, ИИ позволил создавать персонализированные траектории обучения, соответствующие индивидуальным возможностям учащихся.

В целом исследование подчёркивает инновационную роль ИИ в обучении химии, демонстрируя, что методы с его поддержкой упрощают процесс разработки дифференцированных заданий и способствуют развитию аналитических и критических навыков мышления. Полученные результаты содержат практические рекомендации по эффективному внедрению ИИ в образовательную систему Казахстана.

Ключевые слова: искусственный интеллект, дифференциация задач, инклюзивное образование, машинное обучение, анализ данных, образовательные технологии, индивидуальные потребности.

Авторлар туралы мәліметтер:

Абдикаюмова Н.А. – хат хабар авторы, докторант, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогика университеті 160012, А. Байтұрсынов көшесі №13, Шымкент, Қазақстан

Мәдібекова Ғ.М. – химия ғылымдарының кандидаты, профессор, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогика университеті 160012, А. Байтұрсынов көшесі №13, Шымкент, Қазақстан

Сведения об авторах:

Абдикаюмова Н.А. – автор для корреспонденции, докторант, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Озбекали Жанибекова, 160012, ул. А. Байтурсынова, №13, Шымкент, Казахстан

Мадьбекова Г.М. – кандидат химических наук, профессор, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Озбекали Жанибекова, 160012, ул. А. Байтурсынова, №13, Шымкент, Казахстан

Information about the authors:

Abdikayumova N.A. – corresponding author, doctoral student, South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekov, 160012, A. Baitursynov St., No. 13, Shymkent, Kazakhstan

Madybekova G.M. – candidate of chemical sciences, professor, South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekov, 160012, A. Baitursynov St., No. 13, Shymkent, Kazakhstan



IRSTI 28.23.15
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-66-78>

On the formation of communicative competence in foreign language learning among primary schoolchildren

M.H. Kylyshpayeva*¹, S.H. Kylyshpayeva², S.M. Mashanova³, M.G. Ashimova⁴,
A.S. Doskeldina⁵

^{1,3,4,5}Zhetysu University, Taldykorgan, Kazakhstan

²L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

(E-mail: *¹madina_6709@mail.ru, ²sarbi_barbie@mail.ru, ³saniya.mashanova@mail.ru,
⁴malika_amg@mail.ru, ⁵aydana_d_n@mail.ru)

Abstract. This article explores the formation of communicative competence in foreign language learning among primary school students. The concept of communicative competence is defined, emphasizing its importance at an early age when language acquisition abilities are at their peak. The study highlights shortcomings in current foreign language instruction and presents findings from an experimental study comparing traditional and active teaching methods. The results reveal that interactive, student-centered approaches significantly improve students' ability to understand and communicate in a foreign language. The research also examines the broader decline in education quality and evaluates pedagogical strategies to address it. Emphasis is placed on motivation, age-appropriate methodologies, and the creation of a language-rich environment. Drawing on Kazakhstani and international practices, the article outlines effective methods and technologies for developing linguistic, intercultural, and cognitive components of communicative competence. The findings underscore the value of early, meaningful engagement in foreign language learning to build confident, capable young communicators.

Keywords: foreign language communicative competence, communication in a foreign language, foreign language education, primary school students, pedagogical methods and technologies, school system.

Introduction

The purpose of teaching a foreign language in the system of general education is the formation of foreign language communicative competence in students, the foundations of which are laid in primary school. The relevance of the chosen theme is due to the importance of a foreign language at the initial stage of education. It is in the period of primary school age that the basis of communication skills is formed: the child's ability for speech imitation and involuntary

Received: 06.05.2025; Approved: 15.12.2025; Available online: 31.12.2025

*corresponding author

acquisition of speech is maximal. Rapid speech development and activation of speech and thinking processes allows mastering the language easier than in any other age period.

In addition, at this stage of development, students are more open to language material, are sensitive to contextual learning, and are able to internalize communication norms naturally through play, interaction, and repetition.

Communicative competence – defined as the ability to engage in speech activities across various communicative contexts while considering the specific features of each situation – begins to develop in primary school. Many scholars in foreign language pedagogy highlight this ability, especially in intercultural communication settings, referring to it as “foreign language communicative competence” (Bim, Milrud, Safonova, Solovova & Shchukin n.d.).

The necessity of forming foreign language communicative competence at the primary school level is supported by numerous studies both domestically (Kunanbaeva, Bim, Bardina, Biboletova, Markova & Negnevitskaya n.d.) and internationally (Katz n.d.; Apeet n.d.; Johnson & Smith, 2022). The term “communicative competence” was first introduced in Western literature by Hymes (1972) and was later adopted into Russian academia by Zimnyaya. Initially applied within foreign language teaching, the concept has since evolved into both a core objective and an expected outcome of language learning (Bim, Grom, Safonova & Solovova n.d.). According to Biboletova, Gabeeva, and Trubaneva (2020), the formation of basic English language skills in primary students should be based on a communicative approach.

Within the foreign language subject area, communicative competence is a multifaceted construct comprising:

Speech competence: Developing communication skills encompassing speaking, listening, reading, and writing.

Language competence: Acquiring linguistic elements such as phonetics, spelling, vocabulary, grammar, and understanding linguistic structures and expression methods in both native and foreign languages.

Intercultural competence: Internalizing cultural patterns, customs, and social issues of the target language country, tailored to students’ experiences, interests, and psychological traits, while fostering the ability to represent their own culture in intercultural interactions (Li & Zhang, 2023).

Compensatory competence: The ability to navigate communication effectively despite gaps in language knowledge.

Learning and cognitive competence: Developing general and specialized learning skills and universal strategies of activity.

Communicative competence “is most effectively formed in a language-rich classroom where interaction is emphasized” (Richards & Rodgers, 2001).

The primary goal of teaching foreign languages in elementary school is to develop the ability to communicate in English, considering the speech abilities and needs of young learners. Early language learning should demonstrate the practical application of knowledge and skills. Teachers must exceed the mere practice of exercises, providing opportunities for problem-solving, critical thinking, and reasoning about solutions. Equally important is fostering motivation for English learning. Active learning methods help to address these didactic objectives effectively (Dörnyei, 2020).

Mastering communicative competence involves developing all four language skills: listening, speaking, reading, and writing. The communicative skills acquired during foreign language lessons contribute to motivating students and applying their knowledge practically (Mercer, 2019).

Summarizing, many methodologists are actively addressing the formation of communicative competence in foreign language lessons. Although definitions vary slightly, the consensus describes communicative competence as the ability to understand and produce foreign-language utterances appropriately across diverse life situations, adhering to native speakers' communicative norms.

Thus, the core methodological focus of foreign language teaching in secondary schools should be fostering communicative competence. The teacher's primary task is to equip students with communicative abilities, achievable only in a communicative environment that simulates natural language use. This setting enables students to transfer classroom skills to real-life situations effectively (Ellis, 2020).

Achieving foreign language communicative competence requires the integration of appropriate organizational and pedagogical conditions, instructional forms, tools, and methods. These serve as structural and content elements within modern pedagogical technologies (Castro, Franco-Jenkins & Chaparro-Moreno, 2025).

This study aims to establish a conceptual framework and practical approach for developing foreign language communicative proficiency among young learners in elementary schools.

In Kazakhstan, academic interest in enhancing foreign language communicative abilities in education has grown since the early 2000s, with key contributors including Kunanbaeva (2010, 2012), Zhekibaeva (n.d.). Kunanbaeva advanced both theoretical and practical aspects of foreign language instruction across educational levels. Other scholars have focused on diagnostic components critical to assessing communicative skills in future foreign language teachers.

In Russia, the topic has evolved into a well-established research field. Researchers such as Kabardov (2005) and Batyreva (n.d.) have explored pedagogical prerequisites for developing foreign language communicative competence in young learners. Additional studies by Krichevskaya (2006), Vygotsky (1986), Smolkin (2010), Konyshev (2009), Rumyantseva (2011), and Asmolov emphasize the importance of accounting for the age-specific and psychological characteristics of learners in foreign language acquisition (Asmolov, 2012).

These factors are essential for designing effective curricula and creating a supportive learning environment that fosters meaningful language development.

Methods

The authors of the article, within the framework of the study of the topic, carried out the application of various methods based on a comprehensive theoretical analysis of modern scientific literature, as well as the generalization of pedagogical and methodological works in the field of developing communicative competence of elementary school students in a foreign language. This theoretical foundation provided a deep and critical understanding of existing approaches, identified gaps, and informed the design of the empirical study.

In addition to the theoretical analysis, the study utilized a combination of mathematical and statistical methods to ensure a rigorous quantitative assessment of the effectiveness of the implemented teaching approaches. Empirical methods employed included systematic observation, structured surveys, and diagnostic testing to collect relevant data on students' communicative competence development. Observation was carried out in natural classroom settings to monitor behavioral and interactional changes during the learning process, focusing on the active use of language in real-time communication.

The survey method involved the distribution of questionnaires designed to assess students' attitudes towards learning English, their motivation, and self-perceived communicative abilities.

These data provided insight into the affective and motivational factors influencing language acquisition at the primary school level.

Data processing techniques incorporated both descriptive and inferential statistics to analyze the collected quantitative data, enabling the identification of patterns, correlations, and significant differences between control and experimental groups. Techniques such as frequency analysis, cross-tabulation, and comparison of means were applied to interpret the results effectively and with high precision.

The study also made use of qualitative methods, including interviews and content analysis, to explore the subjective experiences of teachers and students. Interviews provided valuable feedback on the challenges and benefits of using active teaching methods and technologies, while content analysis helped to categorize and interpret qualitative responses in relation to the formation of communicative competence.

Deduction and induction were used as logical approaches throughout the research process. Deductive reasoning guided hypothesis formulation and testing based on existing theories, while inductive reasoning facilitated the generation of new insights and pedagogical recommendations derived from empirical findings.

Furthermore, the research design incorporated a quasi-experimental approach, including control and experimental groups, to systematically evaluate the impact of active teaching methods on the formation of communicative competence. This approach allowed for a comparative analysis and provided evidence of causality in the effectiveness of the applied pedagogical interventions (Lai, 2024).

Overall, the combination of theoretical, quantitative, and qualitative methodologies ensured a holistic and multifaceted investigation into the complex processes underlying communicative competence development among primary school students learning a foreign language, thus offering valuable implications for future educational practices.

Discussion and results

To qualitatively evaluate the effectiveness of using active methods and technologies as a means of developing communicative skills in English lessons in the 3rd grade, we conducted a teaching experiment. Participants of the experiment: one subgroup of 3 "A" class consisting of 12 students (control group) and one subgroup of 3 "B" class consisting of 12 students (experimental group). It was planned that in the control group, the work in the lessons would be carried out according to the traditional methodology, and in the experimental group, with the use of active methods and technologies. The purpose of the experiment was to test the effectiveness of using active methods and technologies as a means of teaching English to 3rd grade students. The experiment was conducted in three stages: Pre-experimental stage, which also included the preparatory stage; Experimental stage; Post-experimental stage. The process of teaching foreign language in primary school, the use of active methods and technologies in lessons, were discussed at the identification stage. Besides, the methodology of diagnostics of the initial level of communicative competence formation has been developed. 24 3d grade students, 2 English teachers and 5 student interns took part in the experimental work. In the realization of the set tasks, the following research methods were used: questionnaire, testing, interview, observation and interview. The purpose of the experimental work was to systematically apply active teaching methods in English language lessons and to observe how they influence the increase of cognitive interest of primary schoolchildren. We also turned our attention to determining the role of communicative competence during this experimental process.

As the results of the analysis and questionnaire survey of the educational process of foreign language in primary schools have shown, all teachers and students consider it important to use active methods and technologies in the educational process. But, from the teachers' point of view, the targeting of methods, in its own way, aligns with the problem. To determine the initial level of formation of communicative competence in a foreign language, the methods of test-interview, control and survey were used. During the experiment, it was found that the components of communicative competence in a foreign language are formed in students in different ways. They are characterized by high, medium, and low indicators. The diagnostic results are presented in the table. Such methods as test-interview, observation and questionnaire were used to determine the initial level of formation of communicative competence in a foreign language.

During the experiment, it was found that the components of communicative competence in a foreign language are formed in students in different ways, which allows us to talk about the levels of formation: high, medium, and low. The results are summarized in Table 1.

Table 1. Initial Level of Development of Communicative Competence

Criterion for CC formation	High Level	Medium Level	Low Level
Language Competence	5 (20.8%)	11 (45.8%)	8 (33.4%)
Speech Communication	4 (16.7%)	10 (41.6%)	10 (41.7%)
Socio-cultural Competence	3 (12.5%)	9 (37.5%)	12 (50%)
Compensatory Competence	6 (25%)	8 (33.3%)	10 (41.7%)
Educational & Cognitive Competence	5 (20.8%)	9 (37.5%)	9 (41.7%)

Additionally, students were classified as communicatively active (60%) and passive (40%) based on a standardized evaluation, highlighting a significant proportion of learners with limited engagement in communicative activities. (Figure 1)

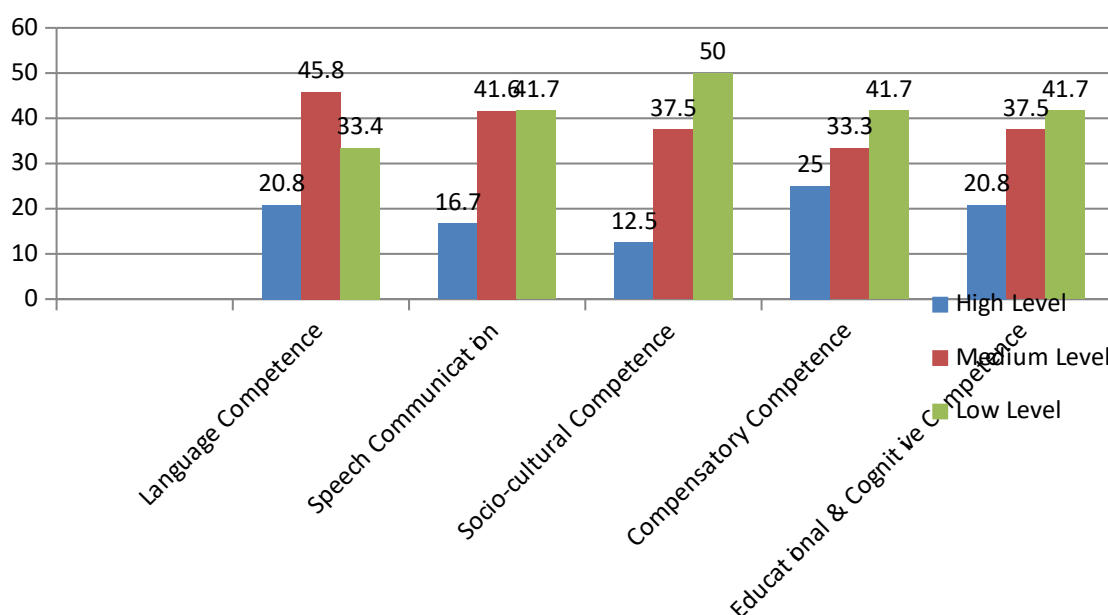


Fig. 1 Initial Level of Development of Communicative Competence

The main defining results of the experimental work showed a low level of foreign language proficiency. The plan to solve this problem revealed the need for purposeful work on the formation of communicative competence in primary school using various pedagogical and interactive methods. In this direction, it became clear that it is important to introduce didactic conditions leading to the development of the students' communicative competence in a foreign language.

At the second stage, the experimental training based on the step-by-step methodology of formation of communicative competence of primary schoolchildren with reliance on active methods and technologies took place and the results were analyzed. By studying new topics ("introduction", "rules of the road", "seasons"), we found an opportunity to develop speaking, listening, reading and writing skills, ensuring students' communicative and psychological sensitivity to the new linguistic world.

In the course of the work, two groups were formed: experimental and control. In the control group, the training was conducted as part of a traditional program. In the experimental group, implemented using active methods and technologies. The conducted experimental work showed an increased level of communicative skills of primary schoolchildren in a foreign language. This fact determines whether we have correctly analyzed didactic situations for the development of foreign language communication skills. The results are presented in the table below in Table 2:

Table 2. Final Level of Development of Communicative Competence (Experimental Group)

Criterion for CC formation	High Level	Medium Level	Low Level
Language Competence	13 (54.2%)	8 (33.3%)	3 (12.5%)
Speech Communication	14 (58.3%)	7 (29.2%)	3 (12.5%)
Socio-cultural Competence	11 (45.8%)	9 (37.5%)	4 (16.7%)
Compensatory Competence	15 (62.5%)	6 (25%)	3 (12.5%)
Educational & Cognitive Competence	12 (50%)	8 (33.3%)	4 (16.7%)

The proportion of students achieving a high level of communicative competence increased substantially – more than doubling in most criteria - demonstrating the strong impact of active methods and technologies on language learning outcomes.

The percentage of students with a low level of competence decreased markedly, indicating a successful reduction of learners struggling with communication skills.

Medium-level competence remained relatively stable, showing a positive shift with many students progressing from low to medium or high competence.

The most notable improvements were observed in speech communication and compensatory strategies, suggesting that students became more confident and capable of using language to communicate effectively, even when facing difficulties. (Figure 2)

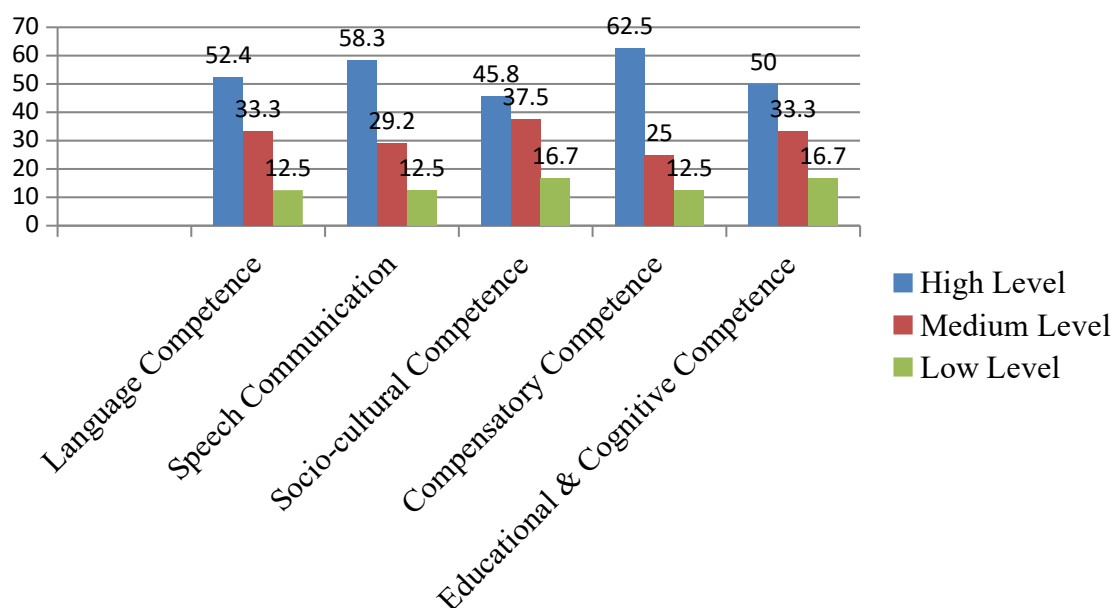


Fig. 2. Final Level of Development of Communicative Competence

In addition, students in the experimental group became noticeably more willing to participate in class discussions, more often took the initiative to speak in English and worked in teams with interest. This change in behavior indicates not only an increase in language skills, but also a positive change in attitudes towards communication and an increase in self-confidence. Teachers also noted that the atmosphere in the classroom became more lively and supportive - children began to actively help each other, which is especially important for primary school children. All this shows that active learning methods contribute not only to language acquisition, but also to the development of social-emotional skills, building pupils' confidence, openness and interest in co-operative learning.

Students began to show great initiative outside of lessons — for example, they enthusiastically completed creative homework, acted out skits, and even tried to use English in everyday communication, which indicates a deep inner motivation to learn.

Teachers reported that the use of modern interactive methods, including game-based learning and multimedia-supported tasks, significantly enhanced student motivation and active participation during lessons.

However, educators emphasized that effective integration of these approaches requires thoughtful planning and continuous professional development to overcome methodological challenges.

In conclusion, the study confirms that the development of foreign language communicative competence is a dynamic and continuous educational process that fosters adaptation to new linguistic and communicative models. The timely integration of communication skills into the curriculum facilitates active learning, engagement, and better overall educational outcomes for primary school learners.

Conclusion

Analyzing the literature, we understand that the goal of the modern school is not only to present knowledge, but also to prepare a capable person who can purposefully apply this

knowledge in life. But, obviously, the mental and sensory functions of human consciousness are crucially important in its implementation. Any student should be able to confidently deal with different situations and effectively solve problems. Foreign language communication is perceived not only as a process of transmitting and receiving information, but also as promoting mutual understanding in both business and simple social relationships. Evaluating the general opinion of advanced specialists of the modern Western educational system, we are convinced that Foreign Language Communicative Competence is perceived as a model of regulation, evaluation, and effective analysis of relationships. Mastering the skills of proper communication and its rational application in social processes is considered a feature of an active and responsible personality. Thus, one of the most important components of the success of modern education is the development of communication skills.

As the results of our study have shown, the formation of communicative skills of primary schoolchildren is influenced by a number of important factors: taking into account the psychological characteristics of primary schoolchildren, the use of optimal pedagogical approaches in accordance with age characteristics, and creating conditions for the formation of free self-expression and opinion in the student.

The application of various methods of activity technology and a competency-based approach is an effective means of developing communication skills. To summarize the overall research work, we have seen that through foreign language teaching, it is possible to develop advanced models of communicative skills in primary school. A foreign language is undoubtedly a means of shaping this new linguistic environment and cultural landscape. Therefore, with its help, we can awaken in the student's mind the essential abilities of a future active personality, empowering learners to become confident global citizens.

In modern education, developing communication skills is a critical factor in achieving success. Our research shows that communicative competence development in young learners depends on understanding their psychological characteristics, using age-appropriate pedagogical methods, and creating an environment encouraging free expression and personal attitude.

Introducing action-based learning and competence-based approaches has proven highly effective for developing communication skills among elementary school students (Assylzhanova & Sadykova, 2024).

In summary, foreign language teaching facilitates the formation of advanced communicative models in primary education. A foreign language serves as a powerful tool for shaping a new linguistic and cultural environment, awakening students' communicative abilities (García Sánchez & Rojas Lizana, 2022).

The results confirm that communicative competence development benefits from pedagogical approaches that consider cognitive, psychological, and motivational factors, as also supported by recent findings in educational psychology and language acquisition (Dörnyei, 2020; Mercer, 2019).

Authors' contributions:

M.Kh. Kylyshpayeva – formulation of scientific problems, development of research plans, methodological development, guidance and coordination of research.

S.Kh. Kylyshpayeva – writing the introduction, discussion and conclusions, editing and preparing the text for publication.

S.M. Mashanova – carrying out a critical analysis of the work, editing the text.

M.G. Ashimova – conducting experiments, collecting and processing data.

A.S. Dorskeldina – statistical analysis, interpretation of results.

References

- Castro, D. C., Franco-Jenkins, X., & Chaparro-Moreno, L. J. (2025). The Effects of Dual Language Education on Young Bilingual Children's Learning: A Systematic Review. *Education Sciences*, 15(3), 312. <https://doi.org/10.3390/educsci15030312>
- Dörnyei, Z. (2020). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092574>
- Ellis, R. (2020). Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 6–30. <https://doi.org/10.1111/ijal.12227>
- García Sánchez, S., & Rojas Lizana, D. (2022). Multimedia-Assisted Language Learning: The Impact on Young Learners' Communicative Competence. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(2), 154–163. <https://doi.org/10.17507/jltr.1302.02>
- Godwin-Jones, R. (2018). Using Mobile Technology to Develop Language Skills and Cultural Understanding. *Language Learning & Technology*, 22(3), 3–17. Available at: <https://llt.msu.edu/issues/october2018/godwinjones.pdf> (Accessed: 01 March 2025)
- Johnson, K., & Smith, M. (2022). Early Childhood Language Acquisition and Communicative Competence. *Journal of Educational Psychology*, 114(7), 1120–1135. <https://doi.org/10.1037/edu0000675>
- Lai, C.-J. (2024). Examining the Impact of Multimodal Task Design on English Oral Communicative Competence in Fourth Grade CLIL Social Studies: A Quasi Experimental Study. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9, Article 64. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00289-7>
- Li, Y., & Zhang, H. (2023). Developing Young Learners' Foreign Language Communicative Competence: A Systematic Review. *Language Teaching Research*, 27(3), 432–456. <https://doi.org/10.1177/13621688221123456>
- Mercer, S. (2019). *Exploring Learner Self-Concept and Language Learning*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-14717-2>
- Qi, X., & Chen, Z. (2025). A Systematic Review of Technology Integration in Developing L2 Pragmatic Competence. *Education Sciences*, 15(2), 172. <https://doi.org/10.3390/educsci15020172>
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Assylzhanova, D. and Sadykova, A.K. (2024). The usage of interactive methods for the formation of foreign language communicative competence of primary school students. *Pedagogy and Psychology*, 1(58), 50–57. <https://doi.org/10.51889/2960-1649.2024.58.1.006>
- Асмолов, А.Г. (2008). *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли*. Москва: Просвещение.
- Батырева, С.Г. (б.г.). *Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции младших школьников. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук*. Москва.
- Биболетова М. З., Габеева К. А., Трубанева Н. Н. (2020). Источники содержания образования по иностранному языку как инструменту диалога культур в информационную эпоху // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 4 (69), 138-150.
- Бим, И.Л. (2015). *Коммуникативная компетенция в обучении иностранным языкам*. Москва: Просвещение.
- Выготский, Л.С. (1984). *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика.
- Жекибаева, Б.Ш. (б.г.). *Диагностика мотивационного компонента подготовки будущих учителей к интегрированному обучению*. Вестник КазНУ. Серия педагогическая.
- Кабардов, М.К. (2001). *Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук*. Москва.

Кунанбаева, С.С. (2010). Теория и практика современного иноязычного образования. Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана.

Кунанбаева, С.С. (2012). Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан. Алматы.

Румянцева, И.М. (2004). Психология речи и лингвопедагогическая психология. Москва: Логос.

Сафонова, В.В. (2018). Теория и практика обучения иностранным языкам. Москва: Юрайт.

Смолкин, А.М. (1991). Методы активного обучения. Москва: Высшая школа.

Соловова, Е.Н. (2020). Коммуникативная компетенция в современном образовании. Иностранные языки в школе, 3, 12–19.

**М.Х. Кылышпаева*¹, С.Х. Кылышпаева², С.М. Машанова³, М.Г. Ашимова⁴,
А.С. Доскельдина⁵**

^{1,3,4,5}*І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан,*

²*Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*

Бастауыш мектеп оқушыларының шет тілін оқытуда коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру туралы

Андатпа. Мақалада коммуникативтік құзыреттілікті дамытуға баса назар аудара отырып, бастауыш мектептердегі шет тілін оқытудың рөлі қарастырылады. Ол осы негізгі ұғымға қысқаша анықтама береді және бастауыш деңгейде қазіргі шет тілін оқытудағы кемшіліктерді анықтаған эксперименттік зерттеу нәтижелерін талқылайды. Зерттеу сонымен қатар білім сапасының неғұрлым кеңірек төмендеуін талдайды және осы міндеттерді шешудің педагогикалық стратегияларын бағалайды. Зерттеу студенттердің ана тілінде сөйлейтіндерді түсіну және тиімді қарым-қатынас жасау қабілетін арттыру арқылы коммуникативтік құзыреттілікті арттырудың маңыздылығын көрсетеді. Бастапқы кезеңде шет тілін үйренуге қызығушылық пен мотивацияны арттыру өте маңызды. Қазақстандық және халықаралық контекстегі тәжірибелерге сүйене отырып, зерттеу коммуникативті құзыреттіліктің құрамдастарын дамытуға арналған арнайы әдістер мен технологиялардың тиімділігіне баса назар аударады. Зерттеу оқыту үдерісіне біріктірілген мақсатты педагогикалық тәсілдер жас студенттердің шет тілін меңгеру мен коммуникативтік дағдыларын айтарлықтай жақсартатынын көрсетеді.

Түйін сөздер: шет тіліндегі коммуникативті құзыреттілік, шет тіліндегі қарым-қатынас, шет тіліндегі білім, бастауыш сынып оқушылары, педагогикалық әдістер мен технологиялар, мектеп жүйесі.

**М.Х.Кылышпаева*¹, С.Х.Кылышпаева², С.М. Машанова³,
М.Г. Ашимова⁴, А.С. Доскельдина⁵**

^{1,3,4,5}*Жетісуский университет имени И.Жансугурова, Талдықорған, Казахстан*

²*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан*

О формировании коммуникативной компетенции в обучении иностранным языкам у младших школьников

Аннотация. В статье рассматривается роль обучения иностранным языкам в начальной школе с особым акцентом на формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативная

компетенция кратко определяется как ключевой элемент успешного овладения иностранным языком. В работе обсуждаются результаты экспериментального исследования, выявившего недостатки и пробелы в современной системе обучения иностранным языкам на начальном уровне. Кроме того, анализируется общая тенденция снижения качества образования и оцениваются различные педагогические стратегии, направленные на решение данных проблем. В исследовании подчёркивается важность повышения коммуникативной компетенции через развитие у учащихся способности понимать иностранную речь и эффективно взаимодействовать с носителями языка. Особое внимание уделяется развитию интереса и мотивации к изучению иностранного языка на начальном этапе обучения. Опираясь на опыт Казахстана и международные практики, исследование выделяет эффективность применения конкретных методов и технологий, которые способствуют развитию различных компонентов коммуникативной компетенции. В итоге подчеркивается, что целенаправленные педагогические подходы, интегрированные в образовательный процесс, существенно повышают уровень владения языком и коммуникативные навыки младших школьников.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, общение на иностранном языке, иноязычное образование, учащиеся начальных классов, педагогические методы и технологии, школьная система.

References

- Castro, D. C., Franco-Jenkins, X., & Chaparro-Moreno, L. J. (2025). The Effects of Dual Language Education on Young Bilingual Children's Learning: A Systematic Review. *Education Sciences*, 15(3), 312. <https://doi.org/10.3390/educsci15030312>
- Dörnyei, Z. (2020). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092574>
- Ellis, R. (2020). Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 6–30. <https://doi.org/10.1111/ijal.12227>
- García Sánchez, S., & Rojas Lizana, D. (2022). Multimedia-Assisted Language Learning: The Impact on Young Learners' Communicative Competence. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(2), 154–163. <https://doi.org/10.17507/jltr.1302.02>
- Godwin-Jones, R. (2018). Using Mobile Technology to Develop Language Skills and Cultural Understanding. *Language Learning & Technology*, 22(3), 3–17. Available at: <https://llt.msu.edu/issues/october2018/godwinjones.pdf> (Accessed: 01 March 2025)
- Johnson, K., & Smith, M. (2022). Early Childhood Language Acquisition and Communicative Competence. *Journal of Educational Psychology*, 114(7), 1120–1135. <https://doi.org/10.1037/edu0000675>
- Lai, C.-J. (2024). Examining the Impact of Multimodal Task Design on English Oral Communicative Competence in Fourth Grade CLIL Social Studies: A Quasi Experimental Study. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9, Article 64. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00289-7>
- Li, Y., & Zhang, H. (2023). Developing Young Learners' Foreign Language Communicative Competence: A Systematic Review. *Language Teaching Research*, 27(3), 432–456. <https://doi.org/10.1177/13621688221123456>
- Mercer, S. (2019). *Exploring Learner Self-Concept and Language Learning*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-14717-2>
- Qi, X., & Chen, Z. (2025). A Systematic Review of Technology Integration in Developing L2 Pragmatic Competence. *Education Sciences*, 15(2), 172. <https://doi.org/10.3390/educsci15020172>

Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Assylzhanova, D. and Sadykova, A.K. (2024). The usage of interactive methods for the formation of foreign language communicative competence of primary school students. *Pedagogy and Psychology*, 1(58), 50–57. <https://doi.org/10.51889/2960-1649.2024.58.1.006>

Asmolov, A.G. (2008). *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviia v nachal'noi shkole: ot deistviia k mysli* [How to design universal learning activities in primary school: from action to thought]. Moscow: Prosveshchenie. (in Russian)

Batyreva, S.G. (n.d.). *Pedagogicheskie usloviia formirovaniia kommunikativnoi kompetentsii mladshikh shkol'nikov* [Pedagogical conditions for the development of communicative competence in younger schoolchildren]. Abstract of Candidate of Pedagogical Sciences Dissertation. Moscow. (in Russian)

Biboletova, M.Z., Gabeeva, K.A. and Trubaneva, N.N., (2020). *Istochniki sodержaniia obrazovaniia po inostrannomu iazyku kak instrument dialoga kul'tur v informatsionnoi epokhu* [Sources of foreign language education content as a tool for intercultural dialogue in the information age]. *Otechestvennaia i zarubezhnaia pedagogika*, 1(4 (69)), 138–150. (in Russian)

Bim, I.L. (2015). *Kommunikativnaia kompetentsiia v obuchenii inostrannym iazykam* [Communicative competence in teaching foreign languages]. Moscow: Prosveshchenie. (in Russian)

Vygotsky, L.S. (1984). *Problemy obshchei psikhologii* [Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika. (in Russian)

Zhekibaeva, B.Sh. (n.d.). *Diagnostika motivatsionnogo komponenta podgotovki budushchikh uchitelei k integrirovannomu obucheniiu* [Diagnostics of the motivational component in preparing future teachers for integrated learning]. *Vestnik KazNU. Seriia pedagogicheskaiia*. (in Russian)

Kabardov, M.K. (2001). *Kommunikativnye i kognitivnye sostavliaiushchie iazykovykh sposobnostei* [Communicative and cognitive components of language abilities]. Abstract of Doctor of Psychological Sciences Dissertation. Moscow. (in Russian)

Kunanbaeva, S.S. (2010). *Teoriia i praktika sovremennogo inoiiazыchnogo obrazovaniia* [Theory and practice of modern foreign language education]. Almaty: KazUMOiMYa im. Ablaikhana. (in Russian)

Kunanbaeva, S.S. (2012). *Kontseptsiiia razvitiia inoiiazыchnogo obrazovaniia Respubliki Kazakhstan* [Concept for the development of foreign language education in the Republic of Kazakhstan]. Almaty. (in Russian)

Rumyantseva, I.M. (2004). *Psikhologiiia rechi i lingvopedagogicheskaiia psikhologiiia* [Speech psychology and linguistic-pedagogical psychology]. Moscow: Logos. (in Russian)

Safonova, V.V. (2018). *Teoriia i praktika obucheniia inostrannym iazykam* [Theory and practice of teaching foreign languages]. Moscow: Yurait. (in Russian)

Smolkin, A.M. (1991). *Metody aktivnogo obucheniia* [Active teaching methods]. Moscow: Vysshaia shkola. (in Russian)

Solovova, E.N. (2020). *Kommunikativnaia kompetentsiia v sovremennom obrazovanii* [Communicative competence in modern education]. *Inostrannye iazyki v shkole* [Foreign Languages at School], (3), pp.12–19. (in Russian)

Информация об авторах:

Кылышпаева М.Х. – автор для корреспонденции, преподаватель-лектор кафедры иностранных языков и переводческого дела Жетысуского университета имени И.Жансугурова, ул. Жансугурова, 187А, Талдыкорган, 040000, Казахстан

Кылышпаева С.Х. – эксперт Департамента науки Евразийского национального университета имени Л.Н.Гумилева, ул. Сатбаева, 2, Астана, 010008, Казахстан

Машанова С.М. – к.п.н., ассоциированный профессор кафедры иностранных языков и переводческого дела Жетысуского университета имени И.Жансугурова, ул. Жансугурова, 187А, Талдыкорган, 040000, Казахстан

Ашимова М.Г. – преподаватель-лектор кафедры иностранных языков и переводческого дела Жетысуского университета имени И.Жансугурова, ул. Жансугурова, 187А, Талдыкорган, 040000, Казахстан

Доскельдина А.С. – преподаватель-ассистент кафедры иностранных языков и переводческого дела Жетысуского университета имени И.Жансугурова, ул. Жансугурова, 187А, Талдыкорган, 040000, Казахстан

Авторлар туралы мәліметтер:

Кылышпаева М.Х. – хат-хабар авторы, І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, шетел тілдері және аударма ісі кафедрасының оқытушы-дәріскері, І.Жансүгіров көшесі 187А, Талдықорған, 040000, Қазақстан

Кылышпаева С.Х. – Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Ғылым департаментінің сарапшысы, Сәтбаев көшесі 2, Астана, 010008, Қазақстан

Машанова С.М. – п.ғ.к., І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, шетел тілдері және аударма ісі кафедрасының қауымдастырылған профессоры, І.Жансүгіров көшесі 187А, Талдықорған, 040000, Қазақстан

Ашимова М.Г. – І.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің шетел тілдері және аударма ісі кафедрасының оқытушы-дәріскері, І.Жансүгіров көшесі 187А, Талдықорған, 040000, Қазақстан

Доскельдина А.С. – І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, шетел тілдері және аударма ісі кафедрасының оқытушы-ассистенті, І.Жансүгіров көшесі 187А, Талдықорған, 040000, Қазақстан

Information about the authors:

Kylyshpayeva M. – corresponding author, teacher-lecturer, Department of Foreign Languages and Translation Studies, Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Zhansugurov street, 187A, Tal dykorgan, 040000, Kazakhstan

Kylyshpayeva S. – Expert of the Department of Science, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Satpayev street 2, Astana, 010008, Kazakhstan

Mashanova S. – candidate of pedagogical sciences, Department of Foreign Languages and Translation Studies, Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Zhansugurov street, 187A, Tal dykorgan, 040000, Kazakhstan

Ashimova M. – teacher-lecturer, Department of Foreign Languages and Translation Studies, Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Zhansugurov street, 187A, Tal dykorgan, 040000, Kazakhstan

Doskeldina A. – teacher-assistant, Department of Foreign Languages and Translation Studies, Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Zhansugurov street, 187A, Tal dykorgan, 040000, Kazakhstan



IRSTI 28.23.15
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-79-99>

Professional and personal development model based on sociocultural competence formation

Y.Y. Gluchshenko^{1*}, L.Y. Dalbergenova², A.M. Yessengaliyeva³, S.Y. Rubtsova⁴

^{1,2}Shokan Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan

³Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

⁴Saint Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia

(E-mail: ¹yekaterina.gluchshenko@gmail.com, ²ljazatdalbergenova@gmail.com, ³yessengaliyeva@inbox.ru, ⁴rubtsova_svetlana@mail.ru)

Abstract. The formation of sociocultural competence offers an opportunity for successful adaptation to intercultural communication and professional practice conditions. The article presents the results of a study of students' motivation levels to form sociocultural competence and develops a professional and personal development model. The study provides an empirical basis for building a model, as it reveals the initial level of motivation and its interrelationships. The model pays special attention to sociocultural competence as a key factor in integrating professional and personal growth. The research included the analysis of sociocultural competence theoretical foundations, the study of students' motivation for its development, and the construction of a professional and personal development model based on theoretical analysis and empirical data. Theoretical methods of analysis and synthesis are employed, along with empirical methods, including a questionnaire, statistical Z-test, chi-square (χ^2) analysis, and modelling. The novelty of this research lies in its contribution to the academic field by proposing a model that integrates the simultaneous development of professional and personal competences, such as openness to cultural diversity, communicability, and professional knowledge, within the broader process of forming sociocultural competence. The theoretical value of the work is determined by building a model of professional and personal development for future teachers of foreign languages that is implemented through the formation of sociocultural competence. The practical significance of the study is determined by the applicability of the proposed model in the training of future foreign language teachers, offering a structured approach to developing the key competences required for effective intercultural communication and professional engagement in diverse educational and sociocultural environments.

Keywords: professional and personal development, openness to cultural diversity, communicability, professional knowledge, sociocultural competence, sociocultural competence components.

Received: 18.04.2025; Approved: 15.12.2025; Available online: 31.12.2025

*corresponding author

Introduction

One of the primary objectives of modern education is to foster the harmonious development of a personality that can successfully adapt to a rapidly changing world. By 2029, the higher education and science system is expected to undergo a transformation stage aimed at enhancing competitiveness (Pravitel'stvo Respubliki Kazakhstan, 2023). According to the concept of higher education and science development for 2023-2029, the stage involves implementing a strategy for the development of higher education by introducing modern educational programs based on advanced technologies and focused on the economy of the future (Pravitel'stvo Respubliki Kazakhstan, 2023).

As part of future teachers' preparation, requirements will be placed on their professional and personal competences, including professional development, professional values and knowledge, communicability, stress tolerance, teaching and upbringing practices, openness to cultural diversity, readiness for self-development, critical thinking, mobility, emotional stability, and the ability to preserve both national and universal values (Ministerstvo prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan, 2022).

Despite the significant number of studies on the formation of sociocultural competence (Feinauer, DeJordy and Howard, 2023; Piddubna et al., 2022; Rustamova, 2022; Shishlova 2020; Gaudėšiūtė and Anužienė, 2015; Rakhimova et al., 2015; Myravyeva, 2011; Yartseva, 2009; Rychenkova, 2008; Efremova, 2008; Litvinova, 2000; Panina, 1999; van Ek and Trim, 1998; Polushina, 1995), there is a limited body of research on its role in future foreign language teachers' professional and personal development. Additionally, there are no existing models to check the interconnections. This gap highlights the need to create a professional and personal development model that will be realised through sociocultural competence formation and examined for the interconnections between professional and personal development and sociocultural competence. However, assessing students' motivation (future foreign language teachers) in developing sociocultural competence is crucial, providing an empirical basis for building the model.

Given the current transformations in educational policy and the demand for globally competent teachers, addressing this gap is essential. The relevance of this study stems from its potential to offer a structured solution to a strategically important but underdeveloped area of teacher education.

The novelty of this study lies in the development of a model that integrates sociocultural competence into the professional and personal development of future teachers, as well as in empirically investigating students' motivation for the process of sociocultural competence development.

The study aims to explore students' motivation for forming sociocultural competence and design a professional and personal development model (the PPD model) grounded in theoretical literature and research findings.

Based on the goal, the following study objectives should be addressed:

01. To analyse the theoretical foundations of sociocultural competence.
02. To study students' motivation for sociocultural competence formation.
03. To develop a professional and personal model for future foreign language teachers, implemented through the formation of sociocultural competence.

Theoretical methods, such as analysis and synthesis, as well as empirical methods, including descriptive statistics, a questionnaire, statistical Z-test analysis, chi-square (χ^2) analysis, and modelling, were implemented. In this study, the following hypotheses are tested:

H0 (null hypothesis): Students are not motivated to develop sociocultural competence, and the proportion of positive responses is less than 80%.

H1 (alternative hypothesis): The proportion of positive responses exceeds 80%, indicating a higher level of student motivation.

The research's practical significance lies in the possibility of applying the proposed model to training future foreign language teachers within language courses and integrating it into the curriculum design. It provides a systematic approach to forming key competences necessary for effective intercultural communication and professional activity in various educational and sociocultural contexts.

Literature review

Sociocultural competence (SCC) is a multifaceted concept that emphasises the complexity and depth of the topic. It fosters effective interactions with individuals from diverse backgrounds across various dimensions (Feinauer, DeJordy and Howard, 2023). SCC involves navigating the world with a commitment to peace, equitability, and social accountability (Feinauer, Whiting and Howard, 2024).

To cultivate individuals' ability to express their thoughts about their history, customs, culture, and universal values and to interact effectively in diverse intercultural communicative situations, it is essential to integrate sociocultural content into each subject's curriculum, forming a sociocultural mindset. The integration enhances an individual's ability to engage with people from various cultures (Rustamova, 2022). However, it is crucial to study sociocultural competence theories, distinguished by their variety of definitions, didactic content, and role in professional development, to demonstrate their versatility.

The sociocultural competence (SCC) notion is broad and interpreted differently by researchers. Some emphasise the role of knowledge in defining SCC, others consider it within the framework of broader competencies, and another perspective highlights its multifunctional nature.

SCC is often described as a system of specific knowledge about both one's native culture and the culture of the target language country, combined with an individual's ability to select appropriate communication styles based on the context and sphere of interaction and a set of personal qualities that facilitate effective intercultural engagement (Efremova, 2008). Sociocultural knowledge involves an understanding of the social and cultural life of different communities (Rakhimova et al., 2015).

In addition, some scholars view SCC as a component of communicative competence, integrating knowledge of cultural concepts and features of a foreign-speaking society that become evident in communication (Polushina, 1995). It is also considered part of communicative competence, incorporating specific features expressed in the behaviour of cultural representatives (van Ek and Trim, 1998). From another perspective, SCC is linked to socio-pragmatic competence, providing the necessary means for developing communicative competence (Panina, 1999).

Moreover, the multifunctional nature of SCC is also emphasised, highlighting an individual's ability to navigate cross-cultural interactions by identifying sociocultural markers and reducing possible communication barriers. In the context, SCC is defined as an integrative, interdisciplinary quality of an individual that contributes to the successful performance of professional duties in intercultural and international environments, particularly in the context of globalization (Shishlova, 2020).

To sum up, the interpretation of sociocultural competence depends on the emphasis of various researchers. Despite the diversity of approaches, key aspects of the SCC include knowledge, skills, attitudes, and values (Table 1).

Table 1. Key aspects of sociocultural competence

Aspect	Description
Knowledge	Awareness of tangible and intangible aspects of culture, communication styles, sociolinguistic features, and ethical norms
Skills	The ability to build adequate verbal and non-verbal behaviour in various sociocultural contexts
Attitudes and values	Respect for cultural differences and awareness of the uniqueness of one's own and other cultures

Sociocultural competence is also characterised by a variety of didactic content, reflecting the diversity of approaches to its formation.

For example, Yarsteva (2009) identified four interconnected components in the structure of sociocultural competence: cognitive, axiological, personal-operational, and evaluative-reflective components.

Another viewpoint expands the sociocultural competence framework by highlighting the importance of communicative experience (Puddubna et al., 2022). This method emphasises four critical components: practical language proficiency, communicative experience, personal engagement with foreign cultural realities, and sociocultural knowledge, which includes an understanding of the traditions, values, and cultural mindset of the target language country.

One more approach identifies three main components: the cognitive-informational, sense-making and axiological, and communicative-activity components (Muravyeva, 2011). According to Muravyeva (2011), the cognitive-informational component encompasses knowledge of one's native culture and the target language culture, along with the ability to effectively process and utilise sociocultural information, while the sense-making and axiological component reflects an individual's ability to engage with cultural knowledge critically, demonstrating a value-oriented attitude toward different cultures, and the communicative-activity component involves the skills and willingness to engage in intercultural interactions, proficiency in communication techniques, social adaptability, and creative problem-solving in diverse sociocultural contexts.

Approaches to structuring sociocultural competence vary, but they share common foundational elements: combining sociocultural knowledge, communicative experience, and an individual's attitude toward social and cultural diversity.

Some researchers conceptualise sociocultural competence as an integral part of the professional competence of foreign language specialists, whereas others, conversely, identify a professional component within the framework of sociocultural competence. In contrast, some scholars do not adopt a structured approach but rather emphasise its significance in professional activities and highlight its key components.

Rychenkova (2008) identifies communicative, didactic and reflexive competences as part of the professional competence of foreign language teachers, including sociocultural competence within the framework of communicative competence.

Another theory asserts that the professional component in the structure of sociocultural competence refers to the acquisition of sociocultural information specific to a given professional community, including semiotic signs, verbal and nonverbal behaviour patterns, features of professional activity, and worldview (Litvinova, 2000).

Anužienė (2015) considers sociocultural competence essential in professional activity and emphasises its role in professional training. Its structural composition identifies social and

cultural competencies, including social skills, social perception, attribution, communication with peers, self-awareness, cultural sensitivity, cultural awareness, and cultural knowledge.

Despite the variety of approaches, the researchers agree that SCC only benefits the professional training of foreign-language specialists.

Having defined sociocultural competence, its structural components, and its role in professional activity, it can be recognised as a multifunctional concept that plays a vital role in fostering interpersonal and intercultural understanding and overcoming cultural barriers. The development of SCC within the proposed PPD model should be intrinsically linked to and mutually influence professional and personal competences. Anužienė I.'s conceptualisation of SCC serves as the foundation for constructing the model, as it is regarded as the most suitable framework for fostering the simultaneous development of both sociocultural competence and professional and personal development competencies.

Methods

The study employs a mixed-methods approach, combining theoretical analysis and empirical research. This involves data collection through a cross-sectional study and statistical analysis using Excel and JASP. The research aims to determine the extent to which students are motivated to develop sociocultural competence in the context of their professional and personal training.

The theoretical methods include analysing and synthesising scientific and methodological literature on the research topic, including fundamental works of Efremova N.N., Feinauer E., DeJordy R., Howard E.R., Polushina L.N., Rakhimova A.E., Van Ek J., Trim J.L.M., Panina E.Y., Shishlova E.E., Muravyeva N.G., Piddubna N., Pavlova I., Ievliev O., Tamozhska I., Varga N., Yartseva I.K., Rychenkova L.A., Litvinova L.D., Gaudėšiūtė I., Anužienė I. on sociocultural competence formation based on which the PPD model was constructed.

The study sample consisted of 108 students, 79 from groups where Kazakh was the language of instruction (Group 1) and 29 from groups where Russian was the language of instruction (Group 2). The participants were selected using the principles of convenience sampling. The Ethics Committee of Ualikhanov University approved the research. The participants provided written informed consent to participate in this study, including informed parental consent of students under 18. The research guarantees that the confidentiality and anonymity of the respondents were fully respected throughout the research process.

At the first stage, students provided some background information, including their age, gender, and region of birth. The sample included 27 men and 91 women from Akmola region, Almaty region, North Kazakhstan region, Turkestan region, Mangystau region, Kyzylorda region, Kostanay region, Zhambyl region, as well as Shymkent, Almaty and Astana, with the average age of 19 years. Table 2 provides descriptive statistics on the sample's age ($N = 108$), including key statistical indicators such as mean, median, type, standard deviation, and distribution shape characteristics.:

Table 2. Descriptive statistics of the sample

Descriptive statistics	Age
Valid	108
Missing	0
Mode	18
Median	18

Mean	18
Std. Deviation	0.73
Skewness	0.73
Std. Error of Skewness	0.23
Kurtosis	0.88
Std. Error of Kurtosis	0.46
Minimum	17
Maximum	20

At the second stage, researchers administered a questionnaire with nominal dichotomous variables. The questionnaire was tested using the Kuder–Richardson internal consistency and reliability formula for measures with dichotomous choices (Ntumi, Agbenyo and Bulala, 2023). The consistency and reliability level of the questionnaire is 0.76, which is considered good. The questionnaire consists of eight items constructed using the sociocultural competence model proposed by Gadesiute and Anuziene (2015). The choice of the model was determined by its scientific validity, as it was tested through factor analysis, which confirmed the structural validity of the model and highlighted the key components of sociocultural competence. The correlation analysis demonstrated the relationship between these components, verifying the integrity and applicability of the model. Each question in the questionnaire aimed to check the motivation level of developing a specific component: social skills, social perception, attribution, self-awareness, communication with peers, cultural awareness, cultural sensitivity, and cultural knowledge

The third stage involved introducing the questionnaire, processing data using Excel and JASP, statistically analysing the results (statistical Z-test analysis (Wackerly, Mednehall and Scheaffer, 2008) and chi-square (χ^2) analysis), and constructing the PPD model. A statistical Z-test analysis of the questionnaire responses was conducted to test two hypotheses: H0, the null hypothesis, assumes that students are not motivated and the percentage of "yes" responses is less than 80%, and H1, the alternative hypothesis, assumes that the rate of "yes" responses is greater than 80%.

Results and discussion

The participants completed the questionnaire, initially learning about the study's aim and necessary instructions. The results are presented in the following figures:

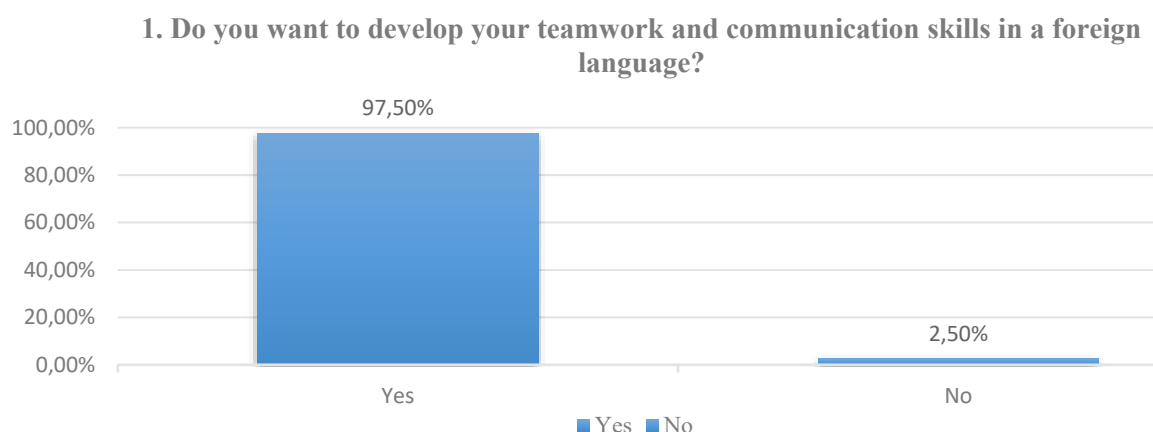


Figure 1. Answers to Item 1 in Group 1

1. Do you want to develop your teamwork and communication skills in a foreign language?

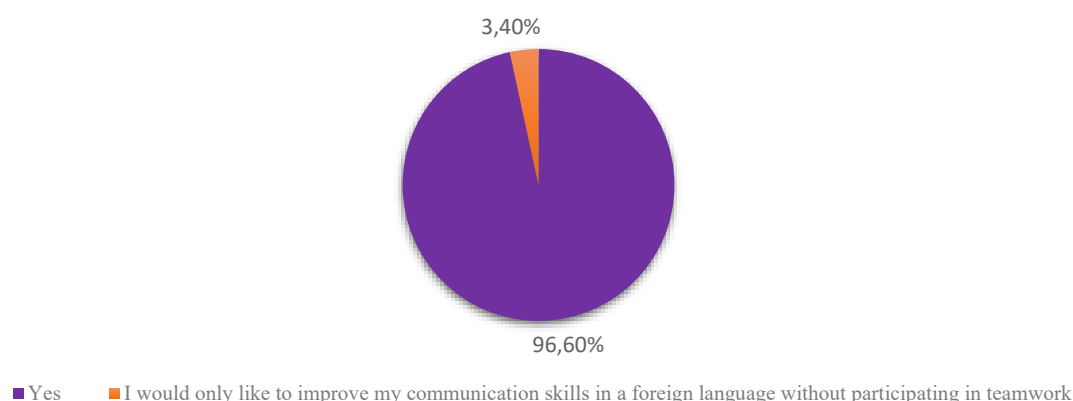


Figure 2. Answers to Item 1 in Group 2

Figure 1 presents how Group 1 answered "Do you want to develop your teamwork and communication skills in a foreign language?". The results were positive: 97.5% of the participants answered "Yes", and 2.5% answered "No".

Figure 2 demonstrates the answers from Group 2 to the same question. Most students (96.6%) also answered "Yes". However, this group's responses differed. One of the participants noted that he prefers to focus only on improving communication skills, without getting involved in teamwork. Even though this response contained qualitative data, the researchers needed to review it. The response was defined as "positive" to assess the questionnaire's internal consistency and reliability level accurately. No one answered "No".

2. Would you like to become skilled in choosing the right behavior in a foreign-language society?

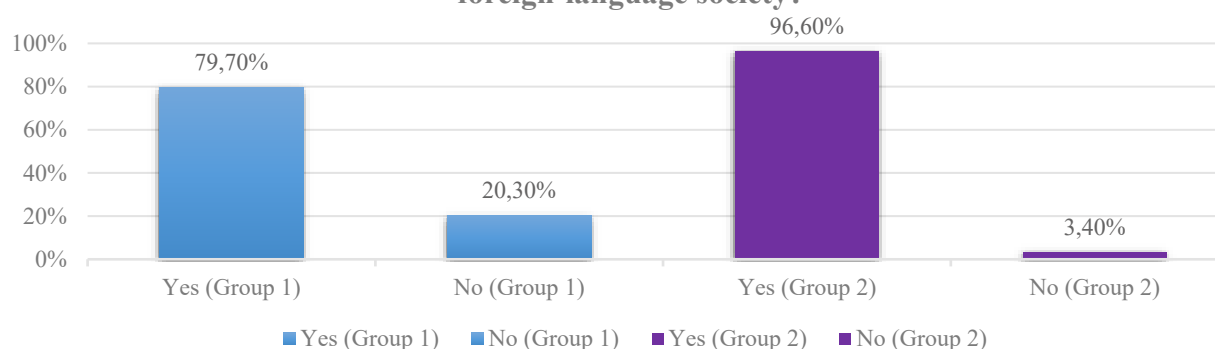


Figure 3. Answers to Item 2 in Group 1 and Group 2

Figure 3 shows the percentage of responses to the question: "Would you like to become skilled in choosing the right behaviour in a foreign-language society?" for two groups. In Group 1, 79.7% responded "Yes", while 20.3% said "No". Group 2 had a high percentage (96.6%) that responded "Yes" and only 3.4% that answered "Probably". The results indicate a strong interest in acquiring social interpretation skills in both groups, with Group 2 showing a more decisive positive response.

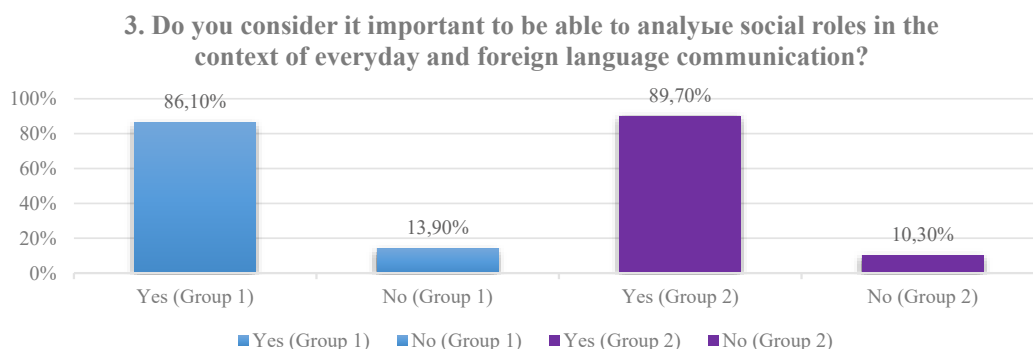


Figure 4. Answers to Item 3 in Group 1 and Group 2

Figure 4 reflects participants' opinions on whether analysing social roles in everyday and foreign-language communication is essential. In Group 1, the majority (86.1%) agreed that this skill is crucial, while a smaller portion (13.9%) disagreed. In Group 2, an even more significant majority (89.7%) responded positively, with only 10.3% saying "No".

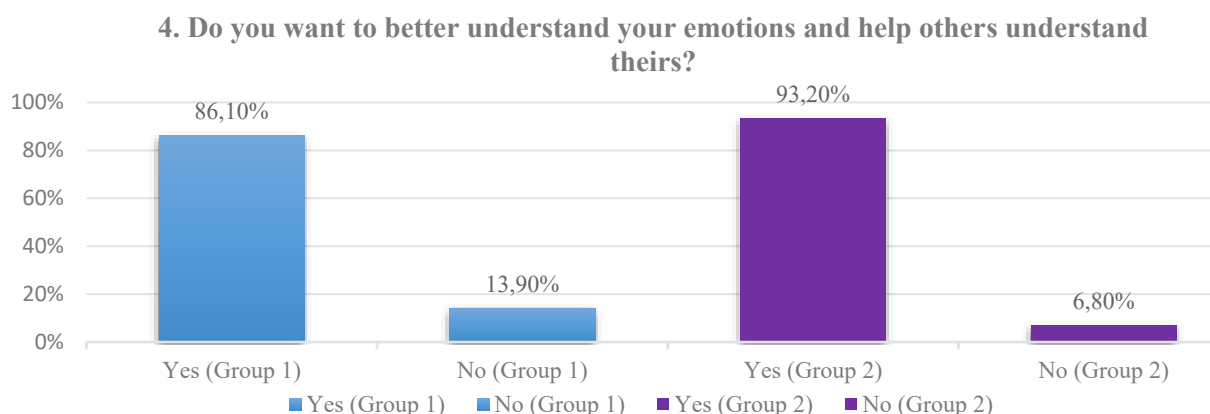


Figure 5. Answers to Item 4 in Group 1 and Group 2

Figure 5 demonstrates the participants' responses in Groups 1 and 2 to the question: "Do you want to understand your emotions better and help others understand theirs?" Most respondents in Group 1 (86.1%) answered "Yes". At the same time, a smaller proportion (13.9%) answered "No". In the second group, a higher % of participants (93.2%) expressed their willingness to engage in emotional introspection. In comparison, only 6.8% answered "No".

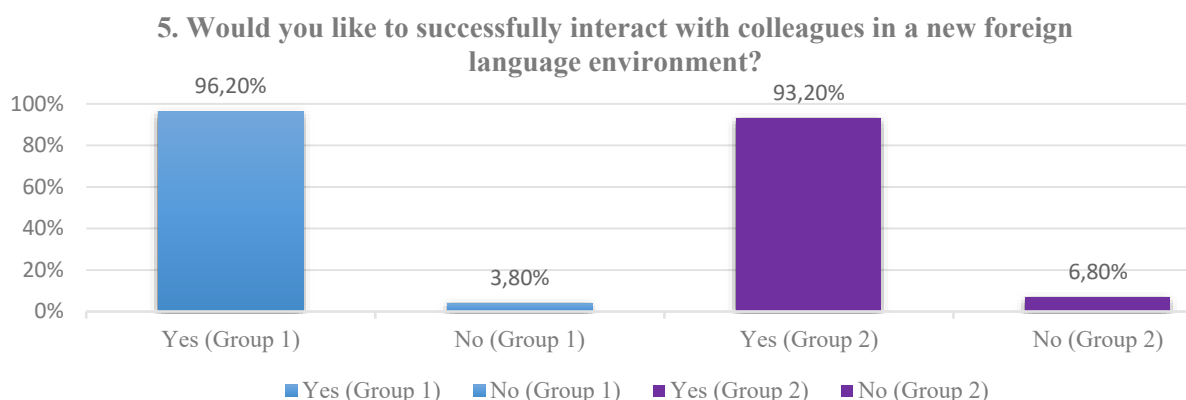


Figure 6. Answers to Item 5 in Group 1 and Group 2

Figure 6 shows how people feel about interacting with colleagues in a new foreign language environment. Almost everyone in Group 1 (96.2%) desired success in this interaction, indicating a strong interest in effective communication. Only a small group (3.8%) felt differently and said "No". Group 2 tells a similar story. Most people (93.2%) were eager to communicate successfully. Another 6.8% said they were not interested. While still optimistic, this group seemed slightly less unanimous than Group 1.

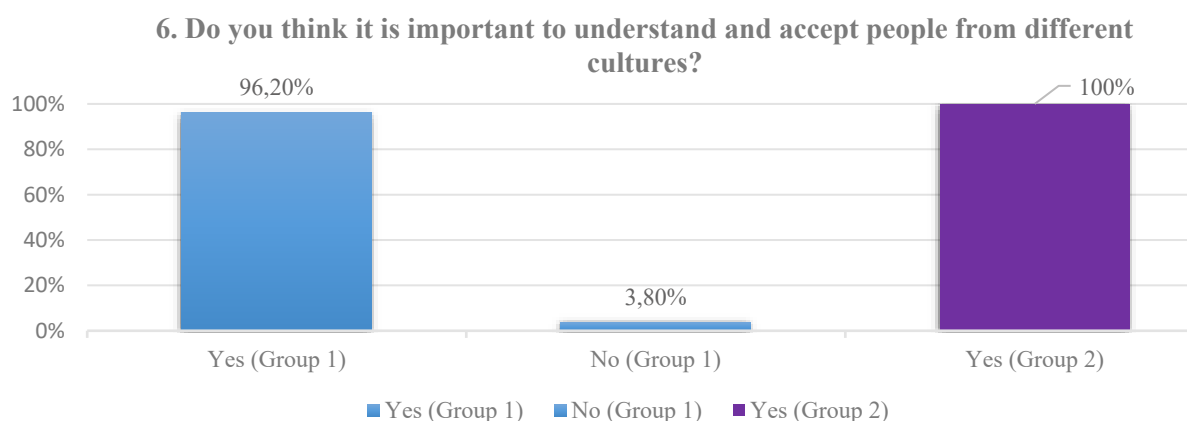


Figure 7. Answers to Item 6 in Group 1 and Group 2

Figure 7 presents how Groups 1 and 2 answered "Do you think it is important to understand and accept people from different cultures?". Most students in this group (96.2%) agreed that this is important. A small number of respondents (3.8%) answered that it is unnecessary for them. In the second group, the results are striking: 100% of the participants confirmed the importance of understanding and accepting people from different cultural backgrounds.

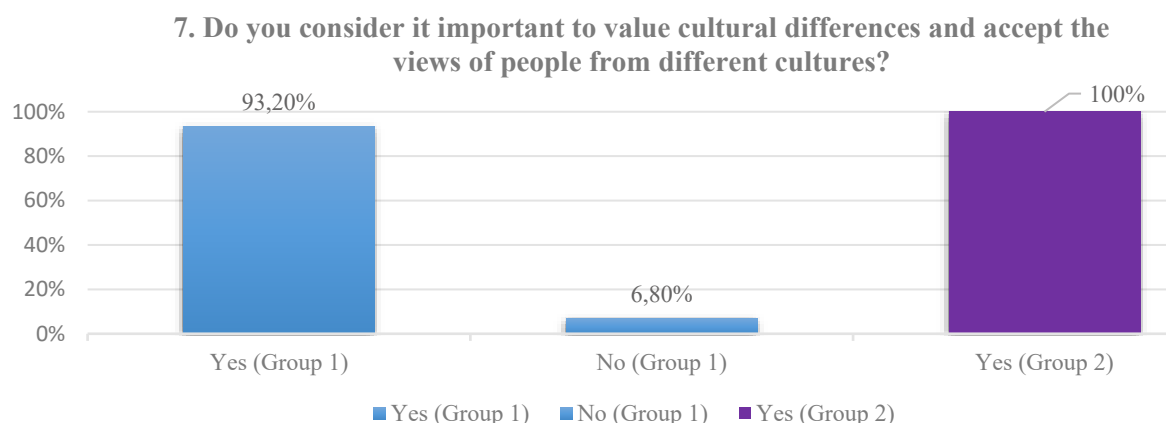


Figure 8. Answers to Item 7 in Group 1 and Group 2

Figure 8 shows the answers of the participants of Group 1 to the question: "Do you consider it important to value cultural differences and accept the views of people from different cultures?" Most respondents (93.2%) agreed that this is an important aspect. A small group (6.8%) answered negatively. The results of Group 2 are unequivocal: every person (100%) answered "Yes", emphasising the general agreement in this group.

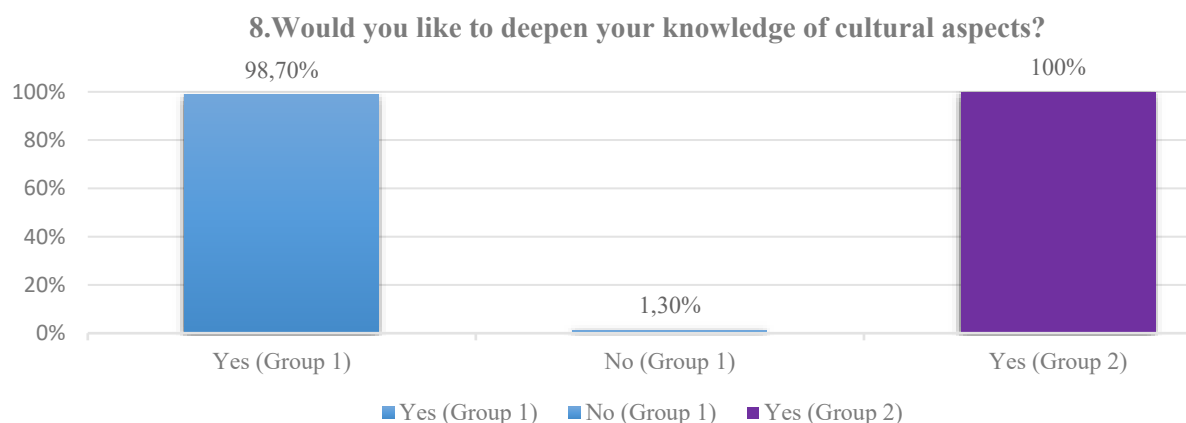


Figure 9. Answers to Item 8 in Group 1 and Group 2

Figure 9 demonstrates results on the question "Would you like to deepen your knowledge of cultural aspects?" The first and second figures show that 98.7% of respondents answered "Yes" and 1.3% answered "No." The second group shows complete agreement, with 100% of respondents answering "Yes."

A Z-test enabled researchers to determine whether the observed proportion of "Yes" responses differs significantly from the expected one, as required within the framework of this study. Since the hypothesis assumes that students are motivated to form sociocultural competence, it is logical to expect that more than 80% of their answers will be "yes". A Z-test for proportions was used to test this hypothesis (Table 3).

Table 3. Z-test results

Indicators	Results
Actual proportion of "yes" responses	93.34%
Expected proportion of "yes" responses	80%
Z-test results	Z = 3.62
p-value	.0002

P-value < 0.05 allows us to reject the null hypothesis that the % of "yes" responses is less than 80%. Moreover, the proportion (93.34%) significantly exceeds the expected one.

Table 4 demonstrates a chi-square (χ^2) analysis that examines the association between students' motivation for developing sociocultural competence components.

Table 4. Chi-square (χ^2) analysis results

Variables	χ^2 (Chi-square)	p-value	Conclusion
Q2 (social perception) – Q3 (attribution)	5.567	p = .018	Students motivated to develop social perception also show motivation for attribution development.

Q2 (social perception) Q8 (cultural knowledge)	5.804	$p = .016$	Motivation for social perception development is closely linked to the motivation for acquiring cultural knowledge.
Q3 (attribution) Q4 (self-awareness)	8.517	$p = .004$	Students motivated to develop attribution also have a strong motivation for self-awareness.
Q3 (attribution) Q8 (cultural knowledge)	6.777	$p = .009$	Students motivated to develop attribution also show interest in acquiring cultural knowledge.
Q4 (self-awareness) Q6 (cultural sensitivity)	8.697	$p = .003$	Motivation for self-awareness is closely linked to motivation for developing cultural sensitivity.
Q4 (self-awareness) Q7 (cultural awareness)	15.553	$p < .001$	Motivation for self-awareness is closely linked to motivation for cultural awareness.
Q4 (self-awareness) Q8 (cultural knowledge)	7.376	$p = .007$	Students are motivated to facilitate self-awareness and strive to acquire cultural knowledge.
Q5 (communication with peers) Q6 (cultural sensitivity)	7.596	$p = .006$	Students motivated by peer communication are also interested in developing cultural sensitivity.
Q5 (communication with peers) Q7 (cultural awareness)	5.282	$p = .022$	Motivation for developing communication skills is closely linked to cultural awareness.

The results highlight that students' motivation to develop sociocultural competence is multidimensional, with different components reinforcing one another. Each question aimed to assess the necessity of developing specific components, including social skills, social perception, attribution, self-awareness, communication with peers, cultural awareness, cultural sensitivity, and cultural knowledge. According to the students' opinions, the research findings showed that all the components are almost equally crucial.

The findings indicate that students recognise the importance of developing sociocultural competence, and their motivation is higher than anticipated. The survey provided an empirical basis for building a model, as it revealed the initial level of motivation and its interconnections. While previous studies have focused on the theory of sociocultural competence, its structure, and its role in professional development, this study offers a new perspective by analysing students' motivation levels across multiple components of sociocultural competence. This approach enables the development of a model that reflects actual motivational tendencies and examines how specific components of sociocultural competence influence aspects of professional and personal development. Based on the findings, the model of professional and personal development should:

1. Include all eight components of sociocultural competence for an integrated approach.
2. Focus not on motivation, since it is already considered high, but on choosing modern technologies that most effectively would contribute to developing sociocultural competence.

The model for professional and personal development based on sociocultural competence formation should ensure that future foreign language teachers are equipped with the necessary skills and knowledge to thrive in diverse educational environments (Figure 10).

Model of professional and personal development of future foreign language teachers implemented through the formation of sociocultural competence.

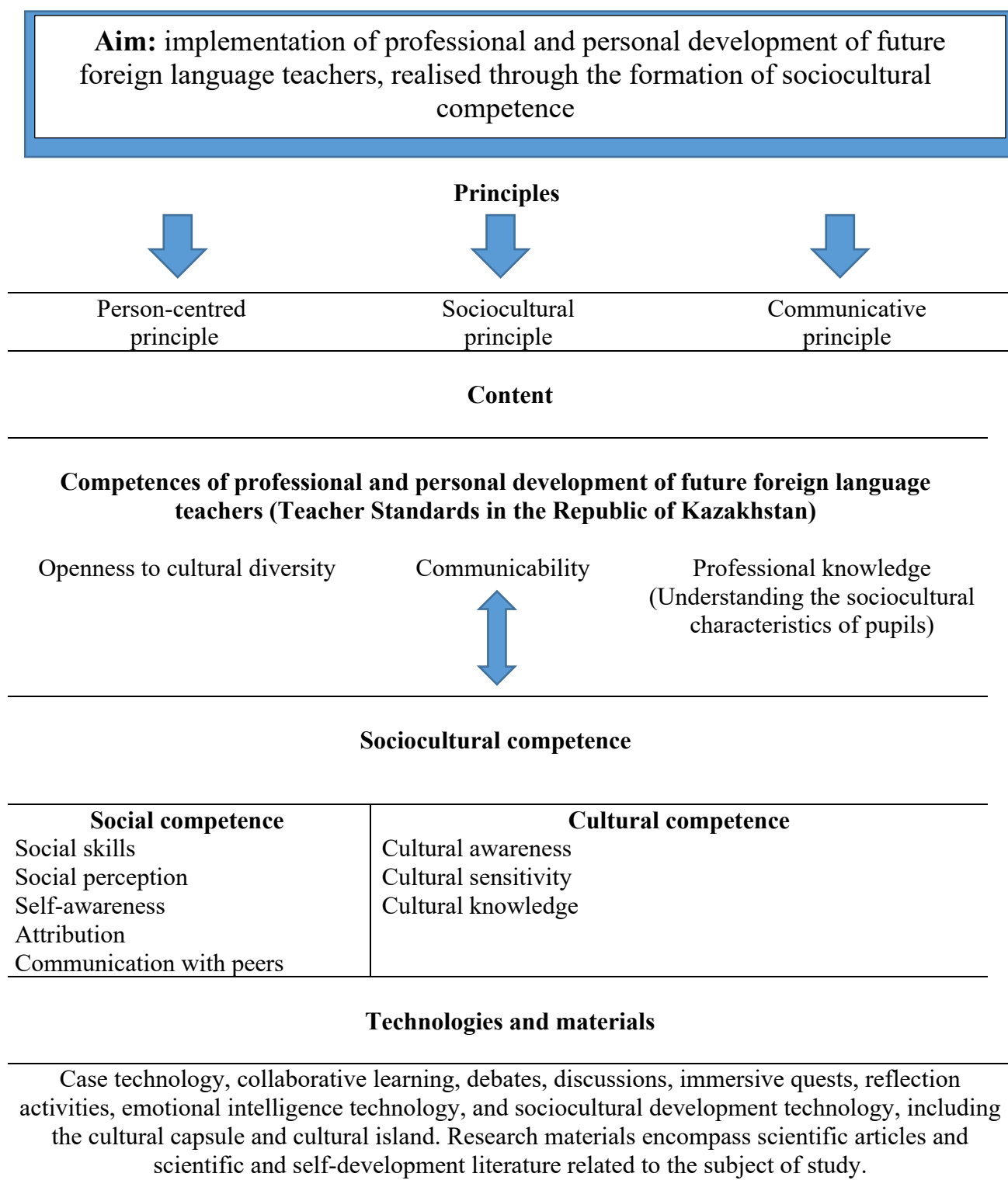


Figure 10. Model of professorial and personal development of future foreign language teachers

The model focuses on the professional and personal development of foreign language teachers, achieved through the formation of sociocultural competence. It aims to implement this development process by fostering sociocultural competence.

The content emphasises the key competencies necessary for this development, which aligns with the "Teacher Standards in the Republic of Kazakhstan" (Ministerstvo prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan, 2022).

These include openness to cultural diversity, communicability, and professional knowledge, particularly in understanding students' sociocultural characteristics. The model identifies sociocultural competence as a combination of social and cultural competencies. Social competence encompasses social skills, social perception, self-awareness, attribution, and peer communication, while cultural competence focuses on cultural awareness, sensitivity, and knowledge.

The chosen professional and personal competences are prioritised in the study context due to their close connection with the formation of sociocultural competence, which is the work's central theme. Sociocultural competence and the professional and personal development of future foreign language teachers are closely interconnected, where the components of the former are directly supposed to contribute to the latter's growth. Social skills, cultural awareness and sensitivity are expected to strengthen the communicability necessary for effective interaction in the educational environment and form the basis for openness to cultural diversity. Social perception, attribution and cultural knowledge are used to help understand the sociocultural characteristics of pupils, which is an important element of professional knowledge. In subsequent research, validating these correlations through diagnostic tools is necessary, revealing new opportunities to expand this line of inquiry.

The technologies proposed to support this model include case technology (Kelch and Malupa-Kim, 2014), collaborative learning (Law et al., 2017; Alkhannani, 2021), debates (Cinganotto, 2019; Arung and Jumardin, 2016), immersive quests (Tikhomirova, Bogatyrev and Bogatyreva, 2023); Tikhomirova et al., 2018), reflection activities (Thu, 2020; Lubov et al., 2019), discussions (Kiyasova et al., 2022; Abdalbaki et al., 2018), sociocultural competence development technologies (Reid, 2015), and emotional intelligence development technologies (Anton, 2024) that have already approbated in foreign language education. The methodological set presents the novelty in studying its potential within the framework of developing sociocultural competence.

As part of the research, the developed model assumes that the development of sociocultural competence in future foreign language teachers will contribute to the simultaneous development of key professional and personal competences. These competences include openness to cultural diversity, which reflects a willingness to perceive and consider differences between cultures; communicability necessary for effective interaction in a multicultural environment; and professional knowledge that encompasses understanding students' sociocultural characteristics. This approach ensures personal and professional growth integration by developing sociocultural competence.

Conclusion

The study analysed various approaches to defining the SCC, emphasising its multi-component structure, which includes knowledge, skills, attitudes and values.

The research confirmed students' high motivation to develop the SCC. It revealed that all eight components of this competence (social skills, social perception, attribution, self-awareness,

communication with peers, cultural sensitivity, cultural awareness, and cultural knowledge) are equally important for students.

The article presents a professional and personal model based on theoretical analysis and research findings. The model aims to integrate professional and personal growth by developing the SCC. It is based on the principles of personality-oriented, sociocultural, and communicative approaches. The technologies offered to implement the model include case technologies, collaborative learning, debates, discussions, quests, reflective activities, sociocultural competence and emotional intelligence development technologies. The presented model has broad applications in teaching foreign languages.

Thus, the article contributes to the theory and practice of professional training for foreign language teachers, promoting harmonious professional and personal development by fostering sociocultural competence.

Contribution of the authors:

In writing this article, the authors' contributions are equally distributed and divided among themselves according to the following criteria:

Gluchshenko Y. – responsible for all aspects of the work, ensuring data reliability and integrity, reviewing and resolving issues, collecting, analysing, and interpreting research results, and translating the article into English.

Dalbergenova L. – contributed significantly to the conceptual framework, worked on the graphical presentation of research findings, critically revised the content, and approved the final version for publication.

Yessengaliyeva A. – contributed significantly to the development of the concept, wrote the manuscript, conducted a critical revision of the content, and approved the final version for publication.

Rubtsova S. – contributed significantly to developing the conceptual framework, critically revised the content, and approved the final version for publication.

References

- Abdulgaki, K. et al. (2018). 'The Use of the Discussion Method at University: Enhancement of Teaching and Learning', *International Journal of Higher Education*, 14, pp. 118–128. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n6p118>
- Alkhannani, B.M. (2021). 'The effectiveness of collaborative teaching and learning and engaging students as partners on English language teaching in Saudi Arabia', *Theory and Practice in Language Studies*, 11, pp. 1288–1294. <https://doi.org/10.17507/tpls.1110.17>
- Anton, V. (2024). 'Emotional intelligence development techniques', *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 175, pp. 189–193. [https://doi.org/10.59295/sum5\(175\)2024_27](https://doi.org/10.59295/sum5(175)2024_27)
- Anușienė, I. (2015). 'The Structure of Socio-Cultural Competence (Self) Development', *Vocational Training: Research and Realities*, 26(1), pp. 94–105. <https://doi.org/10.1515/VTRR-2015-0006>
- Arung, F. and Jumardin, J. (2016). 'Improving the students' speaking skill through debate technique', *Journal of English Education*, 1, pp. 70–76. Available at: https://www.researchgate.net/publication/302900141_Improving_the_Students'_Speaking_Skill_through_Debate_Technique (Accessed: 12 April 2025).
- Cinganotto, L. (2019). 'Debate as a Teaching Strategy for Language Learning', *Lingue e Linguaggi*, 30, pp. 107–125.

Feinauer, E., DeJordy, R. and Howard, E. R. (2023). 'Using social network analysis to investigate sociocultural competence among kindergarteners in a two-way immersion classroom', *Bilingual Research Journal*, 46(3–4), pp. 290–310. <https://doi.org/10.1080/15235882.2023.2279098>

Feinauer, E., Whiting, E. F. and Howard, E. R. (2024). 'School leadership envisions sociocultural competence: a case study of one private dual language bilingual education school in Central America', *International Multilingual Research Journal*, 19(3), pp. 209–229. <https://doi.org/10.1080/19313152.2024.2349458>

Gabitova, L. et al. (2023). 'Use of Quest Technology as a Means of Developing Creative Abilities in the Process of Teaching English Language Speaking', *Journal of Research in Applied Linguistics*, 14, pp. 412–416. <https://doi.org/10.22055/rals.2023.19578>

Gaudėšiūtė, I. and Anužienė, I. (2015). 'Profesinėse mokyklose besimokančių mokinių sociokultūrinių kompetencijų įsivertinimas', *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 25, pp. 18–31. Available at: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=168279> (Accessed: 12 April 2025).

Kelch, K. and Malupa-Kim, M. (2014). 'Implementing Case Studies in Language Teacher Education and Professional Development', *Ortesol Journal*, 31, pp. 10–18. Available at: https://www.academia.edu/105933773/Implementing_Case_Studies_in_Language_Teacher_Education_and_Professional_Development (Accessed: 12 April 2025).

Kiyasova, R.M. et al. (2022). 'Types of interactive methods in teaching English to students', *Texas Journal of Multidisciplinary Studies*, 14, pp. 1–4. Available at: <https://zienjournals.com/index.php/tjm/article/view/2641> (Accessed: 12 April 2025).

Law, Q. et al. (2017). 'Perceptions of collaborative learning in enhancing undergraduate students' engagement in teaching and learning English', *US-China Education Review*, 7, pp. 89–100. <https://doi.org/10.17265/2161-623X/2017.02.002>

Lubov, P. et al. (2019). 'Enhancing reflection activity as a condition for the effective development of students' humanitarian culture in learning a foreign language', *Revista Espacios*, 40, pp. 14–23. Available at: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n09/19400914.html> (Accessed: 12 April 2025).

Ntumi, S., Agbenyo, S. and Bulala, T. (2023). 'Estimating the Psychometric Properties (Item Difficulty, Discrimination and Reliability Indices) of Test Items Using Kuder-Richardson Approach (KR-20)', *Shanlax International Journal of Education*, 11(3), pp. 18–28. <https://doi.org/10.34293/education.v11i3.6081>

Piddubna, N. et al. (2022). 'Pedagogical features of the development of sociocultural competence in Rural Education', *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 7, pp. 1–14. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13892>

Rakhimova, A.E. et al. (2017). 'The development of sociocultural competence with the help of computer technology', *Interchange*, 48, pp. 55–70. <https://doi.org/10.1007/s10780-016-9279-5>

Reid, E. (2015). 'Techniques for developing intercultural communicative competencies in English language lessons', *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, pp. 939–943. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.011>

Rustamova, N. (2022). 'Development of Socio-Cultural Competence', *Indonesian Journal of Innovation Studies*, 18, pp. 6–8. <https://doi.org/10.21070/ijins.v18i.663>

Shishlova, E.E., (2020). 'Sociocultural competence as a quality indicator in the professional training of specialists', *Vyshee Obrazovanie v Rossii*, 29(5), pp. 95–102. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-95-102>

Thu, N. (2020). 'Communication skills and reflection practice in smart English teaching and learning environment: a case study', *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15, pp. 221–237. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i17.15235>

Tikhomirova, A.V., Bogatyrev, A.A. and Bogatyreva, O.P. (2018). 'Communicative Quest as an innovative EFL teaching technology', *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8, pp. 147–158. <https://doi.org/10.26655/mjltm.2018.6.5>

van Ek, J.A. and Trim, J.L.M. (1998). 'Sociocultural competence', Threshold, pp. 94–102. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667176.013>

Wackerly, D.D., Mendenhall, W. and Scheaffer, R.L. (2008). *Mathematical Statistics with Applications*. 7th edn. Boston: Cengage Learning.

Ефремова, Н.Н. (2008). Формирование социокультурной компетенции учащихся старших классов гимназии в процессе изучения иностранного языка: диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. Чебоксары.

Литвинова, Л.Д. (2000). Формирование социокультурной компетенции у учащихся педагогических классов: на материале английского языка: диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. Москва.

Министерство просвещения Республики Казахстан (2022). «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог», Приказ № 500 от 15 декабря. Available at: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149> (Accessed: 05 February 2025).

Муравьева, Н.Г. (2011). «Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике», Вестник Тюменского государственного университета. Серия: Педагогика, 9, стр. 136–143. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17101518> (Accessed: 05 February 2025).

Панина, Е.Ю. (1999). Рекламные тексты как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции в профессионально-ориентированном чтении: диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. Пермь.

Полушина, Л.Н. (1995). Текстотека учебника как основа формирования социокультурной компетенции: диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. Москва.

Правительство Республики Казахстан (2023). «Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы», Постановление № 248 от 28 марта. Available at: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300001050#z59> (Accessed: 05 February 2025).

Рыченкова, Л.А. (2008). «Социокультурная компетенция как основной компонент профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков», Известия Волгоградского государственного университета, 6, стр. 144–148. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=khnsfb> (Accessed: 05 February 2025).

Ярцева, И.К. (2009). Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентовотделенияпереводчиков: диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. Воронеж.

Е.Е. Глущенко¹, Л.Е. Дальбергенова², А.М. Есенгалиева³, С.Ю. Рубцова⁴

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

³Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

⁴Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Модель профессионально-личностного развития, основанная на формировании социокультурной компетенции

Аннотация. Формирование социокультурной компетенции способствует успешной адаптации к условиям межкультурной коммуникации и эффективному осуществлению профессиональной деятельности. В статье представлены результаты исследования уровня мотивации студентов к формированию социокультурной компетенции, а также разработана модель профессионально-

личностного развития. Данное исследование обеспечивает эмпирическую основу для построения модели, так как выявляет начальный уровень мотивации и ее взаимосвязи. В данной модели социокультурная компетенция рассматривается как ключевой фактор интеграции профессионально-личностного роста. В работе был проведен анализ теоретических основ социокультурной компетенции, исследована мотивация студентов к ее формированию и разработана модель профессионально-личностного развития на основе теоретического анализа и эмпирических данных. В данном исследовании применяются теоретические методы анализа и синтеза, а также эмпирические методы, включая анкетирование, статистический Z-тест, критерий хи-квадрат (χ^2) и моделирование. Новизна данного исследования заключается в его вкладе в научную область за счёт предложения модели, интегрирующей одновременное развитие профессионально-личностных компетенций, таких, как открытость к культурному многообразию, коммуникабельность и профессиональные знания, в рамках более широкого процесса формирования социокультурной компетенции. Теоретическая значимость работы определяется разработкой модели профессионально-личностного развития будущих педагогов иностранного языка на основе формирования социокультурной компетенции. Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенная модель может быть использована в подготовке будущих преподавателей иностранных языков, обеспечивая структурированный подход к развитию ключевых компетенций, необходимых для эффективной межкультурной коммуникации и профессиональной деятельности в условиях образовательного многообразия.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, открытость к культурному многообразию, коммуникабельность, профессиональные знания, социокультурная компетенция, компоненты социокультурной компетенции.

Е.Е. Глущенко¹, Л.Е. Далбергенова², А.М. Есенгалиева³, С.Ю. Рубцова⁴

^{1,2}Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау, Қазақстан

³Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

⁴Санкт-Петербург мемлекеттік университеті, Санкт-Петербург, Ресей

Әлеуметтік-мәдени құзыреттілікті қалыптастыру негізіндегі кәсіби -тұлғалық даму моделі

Аңдатпа. Әлеуметтік-мәдени құзыреттілікті қалыптастыру мәдениетаралық қарым-қатынас жағдайларына сәтті бейімделуге және кәсіби қызметті тиімді жүзеге асыруға ықпал етеді. Мақалада студенттердің әлеуметтік-мәдени құзыреттілікті қалыптастыруға ынталандыру деңгейін зерттеу нәтижелері, сондай-ақ кәсіби-тұлғалық даму моделі әзірленген. Зерттеу моделін құру үшін эмпирикалық негізді қамтамасыз етеді және мотивацияның бастапқы деңгейі мен оның өзара байланысын анықтайды. Бұл модельде әлеуметтік-мәдени құзыреттілік кәсіби және жеке өсудің интеграциясының негізгі факторы ретінде қарастырылады. Жұмыста әлеуметтік-мәдени құзыреттіліктің теориялық негіздері талданып, студенттердің оны қалыптастыруға деген уәждемесі зерттелді және теориялық талдау мен эмпирикалық деректер негізінде кәсіби-тұлғалық дамудың моделі әзірленді. Бұл зерттеуде талдау мен синтездің теориялық әдістері, сондай-ақ эмпирикалық әдістер, соның ішінде сауалнама, статистикалық Z-тест, хи-квадрат критерийі (χ^2) және модельдеу қолданылады. Зерттеудің ғылыми жаңалығы – кәсіби және тұлғалық құзыреттіліктерді (мәдени әртүрлілікке ашықтық, коммуникабельділік және кәсіби білім) әлеуметтік-мәдени құзыреттілікті қалыптастырудың кең ауқымды үдерісінде қатар

дамытуға бағытталған үлгіні ұсыну арқылы ғылым саласына қосқан үлесінде. Жұмыстың теориялық маңыздылығы әлеуметтік-мәдени құзыреттілікті қалыптастыру негізінде болашақ шет тілі мұғалімдерінің кәсіби және жеке даму моделін әзірлеумен анықталады. Зерттеудің практикалық маңыздылығы – ұсынылған үлгінің болашақ шет тілі мұғалімдерін даярлау үдерісінде қолданылу мүмкіндігінде, бұл үлгі білім беру саласындағы әртүрлі жағдайларда тиімді кәсіби қызмет пен мәдениетаралық коммуникация үшін қажетті негізгі құзыреттіліктерді жүйелі түрде дамытуға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: кәсіби-тұлғалық даму, мәдени әртүрлілікке ашықтық, коммуникабельділік, кәсіби білім, әлеуметтік-мәдени құзыреттілік, әлеуметтік-мәдени құзыреттіліктің компоненттері.

References

- Abdulkaki, K. et al. (2018). 'The Use of the Discussion Method at University: Enhancement of Teaching and Learning', *International Journal of Higher Education*, 14, pp. 118–128. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n6p118>
- Alkhannani, B.M. (2021). 'The effectiveness of collaborative teaching and learning and engaging students as partners on English language teaching in Saudi Arabia', *Theory and Practice in Language Studies*, 11, pp. 1288–1294. <https://doi.org/10.17507/tpls.1110.17>
- Anton, V. (2024). 'Emotional intelligence development techniques', *Studia Universitatis Moldaviae (Seriă Științe ale Educației)*, 175, pp. 189–193. [https://doi.org/10.59295/sum5\(175\)2024_27](https://doi.org/10.59295/sum5(175)2024_27)
- Anužienė, I. (2015). 'The Structure of Socio-Cultural Competence (Self) Development', *Vocational Training: Research and Realities*, 26(1), pp. 94–105. <https://doi.org/10.1515/VTRR-2015-0006>
- Arung, F. and Jumardin, J. (2016). 'Improving the students' speaking skill through debate technique', *Journal of English Education*, 1, pp. 70–76. Available at: https://www.researchgate.net/publication/302900141_Improving_the_Students'_Speaking_Skill_through_Debate_Technique (Accessed: 12 April 2025).
- Cinganotto, L. (2019). 'Debate as a Teaching Strategy for Language Learning', *Lingue e Linguaggi*, 30, pp. 107–125.
- Feinauer, E., Dejorjy, R. and Howard, E. R. (2023). 'Using social network analysis to investigate sociocultural competence among kindergarteners in a two-way immersion classroom', *Bilingual Research Journal*, 46(3–4), pp. 290–310. <https://doi.org/10.1080/15235882.2023.2279098>
- Feinauer, E., Whiting, E. F. and Howard, E. R. (2024). 'School leadership envisions sociocultural competence: a case study of one private dual language bilingual education school in Central America', *International Multilingual Research Journal*, 19(3), pp. 209–229. <https://doi.org/10.1080/19313152.2024.2349458>
- Gabitova, L. et al. (2023). 'Use of Quest Technology as a Means of Developing Creative Abilities in the Process of Teaching English Language Speaking', *Journal of Research in Applied Linguistics*, 14, pp. 412–416. <https://doi.org/10.22055/rals.2023.19578>
- Gaudėšiūtė, I. and Anužienė, I. (2015). 'Profesinėse mokyklose besimokančių mokinių sociokultūrinų kompetencijų įsivertinimas', *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 25, pp. 18–31. Available at: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=168279> (Accessed: 12 April 2025).
- Kelch, K. and Malupa-Kim, M. (2014). 'Implementing Case Studies in Language Teacher Education and Professional Development', *Ortesol Journal*, 31, pp. 10–18. Available at: https://www.academia.edu/105933773/Implementing_Case_Studies_in_Language_Teacher_Education_and_Professional_Development (Accessed: 12 April 2025).

Kiyasova, R.M. et al. (2022). 'Types of interactive methods in teaching English to students', *Texas Journal of Multidisciplinary Studies*, 14, pp. 1–4. Available at: <https://zienjournals.com/index.php/tjm/article/view/2641> (Accessed: 12 April 2025).

Law, Q. et al. (2017). 'Perceptions of collaborative learning in enhancing undergraduate students' engagement in teaching and learning English', *US-China Education Review*, 7, pp. 89–100. <https://doi.org/10.17265/2161-623X/2017.02.002>

Lubov, P. et al. (2019). 'Enhancing reflection activity as a condition for the effective development of students' humanitarian culture in learning a foreign language', *Revista Espacios*, 40, pp. 14–23. Available at: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n09/19400914.html> (Accessed: 12 April 2025).

Ntumi, S., Agbenyo, S. and Bulala, T. (2023). 'Estimating the Psychometric Properties (Item Difficulty, Discrimination and Reliability Indices) of Test Items Using Kuder-Richardson Approach (KR-20)', *Shanlax International Journal of Education*, 11(3), pp. 18–28. <https://doi.org/10.34293/education.v11i3.6081>

Piddubna, N. et al. (2022). 'Pedagogical features of the development of sociocultural competence in Rural Education', *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 7, pp. 1–14. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13892>

Rakhimova, A.E. et al. (2017). 'The development of sociocultural competence with the help of computer technology', *Interchange*, 48, pp. 55–70. <https://doi.org/10.1007/s10780-016-9279-5>

Reid, E. (2015). 'Techniques for developing intercultural communicative competencies in English language lessons', *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, pp. 939–943. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.011>

Rustamova, N. (2022). 'Development of Socio-Cultural Competence', *Indonesian Journal of Innovation Studies*, 18, pp. 6–8. <https://doi.org/10.21070/ijins.v18i.663>

Shishlova, E.E., (2020). 'Sociocultural competence as a quality indicator in the professional training of specialists', *Vysshee Obrazovanie v Rossii*, 29(5), pp. 95–102. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-95-102>

Thu, N. (2020). 'Communication skills and reflection practice in smart English teaching and learning environment: a case study', *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15, pp. 221–237. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i17.15235>

Tikhomirova, A.V., Bogatyrev, A.A. and Bogatyreva, O.P. (2018). 'Communicative Quest as an innovative EFL teaching technology', *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8, pp. 147–158. <https://doi.org/10.26655/mjltm.2018.6.5>

van Ek, J.A. and Trim, J.L.M. (1998). 'Sociocultural competence', *Threshold*, pp. 94–102. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667176.013>

Wackerly, D.D., Mendenhall, W. and Scheaffer, R.L. (2008). *Mathematical Statistics with Applications*. 7th edn. Boston: Cengage Learning.

Yefremova, N.N. (2008). *Formirovanie sociokul'turnoy kompetentsii uchaschchikhsya starshikh klassov gimnazii v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka* [Formation of sociocultural competence in high school students of gymnasium in the process of learning a foreign language]. *Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk*: 13.00.01. Chuvashskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiiy universitet im. I.Ya. Yakovleva. Cheboksary, 232 p., ill. (in Russian)

Litvinova, L.D. (2000). *Formirovanie sociokul'turnoy kompetentsii uchaschchikhsya pedagogicheskikh klassov: na materiale angliyskogo yazyka* [Formation of sociocultural competence in students of pedagogical classes: based on English language materials]. *Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk*: 13.00.02. Moskva, 226 p., ill. (in Russian)

Ministerstvo prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan (2022). 'Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog"', Prikaz No. 500 ot 15 dekabrya [On approval of the professional standard "Pedagogue", Order No. 500 of December 15]. Available at: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149> (accessed: 05 February 2025). (in Russian)

Muravyeva, N.G. (2011). 'Ponyatie sociokul'turnoy kompetentsii v sovremennoy nauke i obrazovatel'noy praktike' [The concept of sociocultural competence in modern science and educational practice], Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, 9, pp. 136–143. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17101518> (accessed: 05 February 2025). (in Russian)

Panina, E.Yu. (1999). Reklamnye teksty kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii v professional'no-orientirovannom chtenii [Advertising texts as a means of forming foreign-language communicative competence in professionally oriented reading]. Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk. Perm', 179 p. (in Russian)

Polushina, L.N. (1995). Tekstoteka uchebnika kak osnova formirovaniya sociokul'turnoy kompetentsii [Text corpus of the textbook as a basis for the formation of sociocultural competence]. Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 187 p. (in Russian)

Pravitel'stvo Respubliki Kazakhstan (2023). 'Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya vysshego obrazovaniya i nauki v Respublike Kazakhstan na 2023–2029 gody', Postanovlenie No. 248 ot 28 marta [On the approval of the Concept for the development of higher education and science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029]. Available at: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300001050#z59> (accessed: 05 February 2025). (in Russian)

Rychenkova, L.A. (2008). 'Sociokul'turnaya kompetentsiya kak osnovnoy komponent professional'noy kompetentnosti budushchego uchitelya inostrannykh yazykov' [Sociocultural competence as a key component of the professional competence of future foreign language teachers], Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta, 6, pp. 144–148. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=khnsfb> (accessed: 05 February 2025). (in Russian)

Yartseva, I.K. (2009). Pedagogicheskie usloviya formirovaniya sociokul'turnoy kompetentsii studentov otdeleniya perevodchikov [Pedagogical conditions for the formation of sociocultural competence among students of translation departments]. Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk. Voronezh, 210 p. (in Russian)

Information about the authors:

Gluchshenko Y. – corresponding author, doctoral student, Department of English Language and Teaching Methods, Shokan Ualikhanov Kokshetau University, 76 Abay Street, 020000, Kokshetau, Kazakhstan.

Dalbergenova L. – Doctor of Philosophy Ph.D., Associate Professor, Department of English Language and Teaching Methods, Shokan Ualikhanov Kokshetau University, 76 Abay Street, 020000, Kokshetau, Kazakhstan.

Yessengaliyeva A. – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2 Satpayev Street, 010000 Astana, Kazakhstan.

Rubtsova S. – Candidate of Philology, Professor, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Saint Petersburg State University, 7 Universitetskaya Naberezhnaya, 199034, Saint Petersburg, Russia.

Авторлар туралы мәліметтер:

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

Дальбергенова Л.Е. – Ph.D философия докторы, Шоқан Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, ағылшын тілі және оқыту әдістемесі кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Абай көшесі 76, 020000, Көкшетау, Қазақстан.

Есенгалиева А.М. – Филология ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, шетел тілдері кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Сәтбаев көшесі 2, 010000, Астана, Қазақстан.

Рубцова С.Ю. – Филология ғылымдарының кандидаты, Санкт-Петербург мемлекеттік университеті, шетел тілдері факультетінің профессоры және деканы, Университет жағалауы 7, 199034, Санкт-Петербург, Ресей.

Сведения об авторах:

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

Дальбергенова Л.Е. – доктор философии (Ph.D), ассоциированный профессор кафедры английского языка и методики преподавания, Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова, улица Абая, 76, 020000, Кокшетау, Казахстан.

Есенгалиева А.М. – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор кафедры иностранных языков, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, улица Сатпаева, 2, 010000, Астана, Казахстан.

Рубцова С.Ю. – кандидат филологических наук, профессор, декан факультета иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет, Университетская набережная, 7, 199034, Санкт-Петербург, Рос



FTAMP 14.01.11
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-100-115>

Болашақ педагог-психологтардың кәсіби дамуын қалыптастырудағы ұлттық құндылықтардың рөлі

Д.М. Даулеталиева^{*1}, З.Е. Сыдыкова², Ш.Ж. Арзымбетова³

^{1,2}Орталық Азия Инновациялық университеті, Шымкент, Қазақстан

³Ж. Ташенев атындағы университет, Шымкент, Қазақстан

(E-mail: ^{*1}dauletaliyeva_1984@mail.ru, ²zuhra0007@mail.ru, ³sh.zh73@mail.ru)

Аңдатпа. Жұмыс болашақ педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудағы ұлттық құндылықтардың рөлін қарастырады. Қазіргі білім беру жүйесінде ұлттық құндылықтар негізінде тұлғаны қалыптастыру маңызды бағыттардың бірі ретінде танылуда. Ұлттық құндылықтар – ұлттың рухани, мәдени және әлеуметтік өмірінің негізін құрайтын, ұрпақтан-ұрпаққа берілетін жүйе, сондықтан педагог-психолог мамандарын даярлау барысында оларды ескеру маңызды болып табылады. Ұлттық құндылықтарды дәріптеу болашақ педагог-психологтарда кәсіби құзыреттіліктерді дамытуда ерекше орын алады. Жұмыста педагог-психолог мамандарын даярлаудың негізгі аспектілері, кәсіби құзыреттіліктердің қалыптасуы және қазіргі заманғы білім беру талаптарына сәйкестік мәселелері қарастырылады. Қазіргі білім беру жүйесінде ұлттық құндылықтар негізінде тұлғаны қалыптастыру мәселесі өзекті болып отыр, өйткені олар ұлттың рухани, мәдени және әлеуметтік өмірінің негізін құрайды. Ұлттық құндылықтар ұрпақтан-ұрпаққа жалғасатын маңызды жүйе ретінде педагог-психолог мамандарының даярлығына ерекше әсер етеді. Болашақ педагог-психологтарды кәсіби даярлау барысында ұлттық құндылықтарды ескеру олардың жеке тұлғалық және кәсіби дамуына ықпал етеді. Кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру, психологиялық білім мен дағдыларды игеру, сондай-ақ қазіргі білім беру жүйесінің талаптарына сай келу маңызды аспектілер болып табылады. Бұл жұмыс педагог-психологтарды даярлаудың негізгі мақсаттары мен міндеттерін талқылайды, сондай-ақ ұлттық құндылықтардың болашақ мамандардың кәсіби дамуына тигізетін әсерін қарастырады. Зерттеу нәтижелері қоғамның тұрақты дамуына қажетті педагог-психологтардың кәсіби деңгейін арттыру үшін маңызды негіздер ұсынады. Тақырыптың өзектілігі қоғамның тұрақты дамуына, мәдени және әлеуметтік сұраныстарға жауап беретін мамандарды даярлау қажеттілігінен туындайды.

Түйін сөздер: ұлттық құндылықтар, педагог-психолог, кәсіби құзыреттілік, білім, даму, болашақ маман.

Түсті: 21.05.2025; Мақұлданды: 15.12.2025; Онлайн қолжетімді: 31.12.2025

*хат-хабар авторы

Кіріспе

Болашақ педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру қоғамның тұрақты дамуы мен мәдени-әлеуметтік сұраныстарына жауап беретін маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Қазіргі уақытта білім беру жүйесінде ұлттық құндылықтарға негізделген тұлғаны қалыптастыру мәселесі өзекті болып отыр. Ұлттық құндылықтар – бұл ұлттың рухани, мәдени және әлеуметтік өмірінің негізін құрайтын, ұрпақтан-ұрпаққа жалғасатын маңызды құндылықтар жүйесі. Сондықтан педагог-психолог мамандарын даярлау барысында ұлттық құндылықтарды ескеру олардың кәсіби құзыреттілігін дамытуда ерекше рөл атқарады.

Ұлттық құндылықтарды дәріптеу мен болашақ педагог-психологтарда қалыптастыру мәселесін қарастыру барысында мамандық ерекшеліктері, кәсіби даярлау мәсесі мен ондағы құзіреттіліктерді анықтауымыз қажет.

Қазіргі білім беру жүйесінде педагог-психолог мамандарын кәсіби даярлау өзекті тақырыптардың бірі болып табылады. Бұл мамандық заманауи оқыту жүйесінде оқушылардың психологиялық және эмоционалдық саулығын қамтамасыз етуде маңызды рөл атқарады. Болашақ педагог-психологтарды даярлау үдерісі кәсіби құзыреттіліктерді қалыптастыруды, тұлғалық дамуды және заманауи білім беру талаптарына сай келетін дағдыларды игеруді қамтиды.

Ұлттық құндылықтар педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігінің негізін қалыптастырады және олардың ұлтжандылық, адамгершілік және рухани дамуына ықпал етеді. Бұл өз кезегінде, педагогикалық процестің сапасын арттырып, болашақ мамандардың кәсіби міндеттерін жауапкершілікпен және тиімді орындауына мүмкіндік береді.

Білім беру жүйесінде ұлттық құндылықтарды енгізу арқылы жас ұрпақтың өз ұлтына, Отанына деген сүйіспеншілігі мен құрметі артады. Сонымен қатар, бұл құндылықтар ұлттық бірегейлікті сақтауға және мәдениетаралық қарым-қатынасты нығайтуға ықпал етеді. Ұлттық құндылықтарды насихаттау арқылы қоғамда рухани бай, білімді, және үйлесімді тұлға қалыптастыруға болады.

Ш. Майғаранова «Мектеп оқушыларын рухани дамыту мәселелері» атты еңбегінде: «Құндылықтар – тәрбие мен оқытудағы адамгершілікке бағытталған идеалдар. Оларға шындық, қайырымдылық, тұлға, пайда, бостандық, махаббат, шығармашылық, т.б. жатады. Құндылықтар – идеалдарды қабылдау немесе қабылдамау сезімі арқылы айқындалып, ақыл-ой сана арқылы қабылданады. Құндылықтар – құрметтеу, қошеметтеу, қабылдау тәрізді ұмтылысты білдіреді. Құндылықтар – сезім мен ақыл-ойдың ұштасуын және сол арқылы адамның іс-әрекетін белгілейді (Майғаранова, 2002).

Психологияда ұлттық құндылықтар жеке тұлғаның құндылықтық бағдарларының қалыптасуында маңызды рөл атқарады. Олар адамның мінез-құлқы, шешім қабылдауы және өмірлік ұстанымдарына ықпал ететін негізгі факторлардың бірі болып саналады. Ұлттық құндылықтар адамның рухани дамуына, ішкі үйлесімділігіне және әлеуметтік ортамен қарым-қатынасына әсер етеді.

Ал, А.Т. Каирова мен К.Ж. Туребаева өздерінің «Патриоттық мәдениет» атты мақаласында құндылықтар ұғымын рухани, адамгершілік құндылықтармен және патриоттық мәдениетпен байланыстырып қараған: «Адамдарды біріктіретін күш, ол рухани құндылықтар, адамдар осы құндылықтар арқылы бақытқа қол жеткізеді. Сондықтан әрбір адам өз бойындағы адамгершілік пен рухани құндылықтарды дамыту керек, ол үшін

адам өзін тани білу керек, сонда ғана ол ақиқатты таниды. Ақиқатты тану арқылы адамның адамшылығы айқындалады. Кез келген қоғамның даму тенденциясы ондағы адамдардың дамуы арқылы байқалады, сол себепті жас ұрпақтың бойында патриоттық мәдениетті қалыптастыру азаматтық борышымыз болып есептеледі» (Каирова, Туребаева 2024).

Ұлттық құндылықтар адамның өзін-өзі тануы мен әлеуметтенуінде ерекше рөл атқарады. Олар адамның тарихи, мәдени және әлеуметтік контексте өзін-өзі сезінуіне, оның ұлттық бірегейлігін айқындауына мүмкіндік береді. Сонымен қатар, ұлттық құндылықтар жеке тұлғаның психологиялық тұрақтылығын, эмоционалдық тепе-теңдігін қамтамасыз етіп, оның қоғамда бейімделуін жеңілдетеді.

Отандық ғалым А.Р. Ерментаева психологиялық дайындық нәтижелерінің мәні бойынша «дайындық» ұғымы оқудың, оқудың дәрежесіне, адамның академиялық білімді игеру деңгейіне сәйкес келетіндігін, ал белгілі бір қызметті жүзеге асыруға «дайындық» жағдайларына сәйкес келетіндігін негіздеді (Ерментаева 2012).

«Кәсіби даярлық» ұғымы «кәсіби құзыреттілік» түсінігімен тығыз байланысты және олардың өзара байланысы көптеген ғалымдардың зерттеулерінде әртүрлі қырынан қарастырылған. Бұл мәселеге Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, И.Л. Лернер, А.К. Маркова, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин, А.М. Новиков, Т.Е. Исаева, А.В. Хуторский және Г.П. Щедровицкий секілді зерттеушілер өз еңбектерінде терең назар аударған.

Шетел әдебиеттерінде «психологиялық дайындық» ұғымы адамның өмірлік қиындықтар мен кедергілерді жеңу қабілеті, сондай-ақ адам айналысатын нақты іс-әрекетке байланысты өнімді еңбек нәтижесін болжау қабілеті ретінде қарастырылады (Биятанова, 2008).

«Кәсіби қызметке дайындық» құбылысын оның қалыптасу процесінің құрылымдық сипатының объективі арқылы түсіндіру үшін орыс әлеуметтік психологы Б. Д. Парыгин ұсынған принцип маңызды (Парыгин, 1999). Оның тұжырымдарына сәйкес, тұлғаның әлеуметтік-психологиялық құрылымы статикалық және динамикалық жақтарын қамтиды. Динамикалық құрылым интроспективті және мінез-құлық аспектілерін зерттесе, яғни осы динамикада «тұлға психикасының негізгі компоненттері адам қызметінің тікелей контекстінде бекітіледі». Болашақ әлеуметтік мұғалімдерді кәсіби қызметке дайындауды қалыптастыру мәселесін зерттеу кезінде бұл тұжырым маңызды, өйткені ол дайындықтың сипатын ашуға мүмкіндік береді. Біздің ойымызша, іс-әрекетке дайындықтың негізі жеке тұлғаның бағдарын қалыптастыру болып табылады. Басқаша айтқанда, егер дайындық адамның іс-әрекетке бейімделуі болса, онда бағдарлауды адамның дайындығын қалыптастыру үшін қажет деп санауға болады. Бұл тұрғыда бағдарлау арқылы біз кәсіби қызметті жүзеге асыруға деген ұмтылыстың қалыптасу деңгейін айтамыз (Орынбекова, Аманова, 2021).

Қазақстан Республикасында педагог қызметкерлер мен оларға теңестірілген тұлғалардың лауазымдарына қойылатын үлгілік біліктілік талаптары нормативтік-құқықтық актілердің ақпараттық-құқықтық жүйесінде белгіленген. Соның ішінде, педагог-психологтардың лауазымдық біліктілік сипаттамаларына сәйкес, оларға келесі талаптар қойылады: білім беру үдерісінде қатысушылардың қиыншылықтарын анықтап, диагностикалау, сондай-ақ білім беру мен ұйымдастырушылық-әдістемелік қызмет барысында психологиялық қолдау көрсету.

«Педагог» кәсіптік стандартының 9-қосымшасында көрсетілген «Педагог-психолог» кәсіптер карточкасына сәйкес, төмендегідей негізгі кәсіби қызметтерді қамтиды:

1. Психологиялық-педагогикалық бейіні мен мақсатына диагностика жүргізу.

2. Білім беру процесіне қатысушыларға психологиялық және педагогикалық көмек көрсету.

3. Білім беру ортасын қалыптастыруда психологиялық-педагогикалық мониторингті іске асыру.

4. Түзету және дамытушы бағдарламаларды әзірлеу мен жоспарлау кезінде оқу-әдістемелік жұмыстарды орындау.

М.Р. Битянова зерттеуінде «педагог-психолог» мамандығын психологиялық және педагогикалық бағыттағы кәсіби қызмет бағыттарының жиынтығы ретінде сипаттайды. Ғалым педагог-психолог қызметінің төрт басты бағытын атап көрсетеді: психодиагностика, түзету және дамытушы жұмыстар, кеңес беру мен ағартушылық қызмет, сондай-ақ әлеуметтік бақылау қызметі (Биятанова, 2008).

Болашақ педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігі тек жоғары оқу орнында білім алу барысында ғана емес, тәжірибе мен жеке ізденіс нәтижесінде де қалыптасады.

Бұл үдеріс төмендегідей бағыттарды қамтиды:

– Психологиялық құзыреттілік: оқушының эмоциялық және әлеуметтік жағдайын түсіну мен түзету дағдыларын меңгеру.

– Басқарушылық құзыреттілік: білім беру ортасында тиімді басқару шешімдерін қабылдау қабілеті.

– Әдістемелік құзыреттілік: оқыту мен тәрбиелеу үдерісін ұйымдастырудың тиімді әдістерін қолдану.

Болашақ педагог-психологтардың кәсіби даярлау мәселесін қарастырған отандық зерттеушілер қатарына К.К. Платонов – кәсіби білім беру және тұлғалық даму мәселелерін зерттесе, А.Е. Әбілқасымова – педагогика және психология саласындағы білім беру жүйесінің мазмұнын жетілдіруге қатысты еңбектер жазған.

Қ.Ж. Қожахметова – болашақ педагогтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру бағытында зерттеулер жүргізсе, С.Қ. Бердібаева – психологиялық білім берудің әдістемелік негіздерін зерттеген. Құндылықтар мен нормалар институттармен және жалпы қоғам нормаларымен бірге қалыптасады және дамиды (Авити, Орва, 2018).

Ұлттық психологиялық ой-пікір тарихында бұл идеялар Әл-Фараби, Ж.Баласағұни, Абай, Ы.Алтынсарин, М.Жұмабаев, Т.Тәжібаев, Қ.Жарықбаев сияқты ғалымдар еңбектерінде жүйелі түрде қарастырылған. Мәселен, Әл-Фараби адам бақытының негізін ізгі қасиеттер мен парасаттылықта десе, Абай адамдықтың өлшемін «Толық адам» ілімінде айқындап, рухани жетілуді ең жоғары құндылық ретінде көрсеткен. Ал Ы.Алтынсарин ұлттық тәрбиенің мақсатын «адамгершілік пен еңбекқорлыққа баулу» деп түсіндірген.

Болашақ педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру қоғамның тұрақты дамуы мен мәдени-әлеуметтік сұраныстарына жауап беретін маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Қазіргі уақытта білім беру жүйесінде ұлттық құндылықтарға негізделген тұлғаны қалыптастыру мәселесі өзекті болып отыр. Ұлттық құндылықтар ұлттың рухани, мәдени және әлеуметтік өмірінің негізін құрайтын, ұрпақтан-ұрпаққа жалғасатын маңызды құндылықтар жүйесі болып табылады. Сондықтан педагог-психолог мамандарын даярлау барысында ұлттық құндылықтарды ескеру олардың кәсіби құзыреттілігін дамытуда ерекше рөл атқарады.

Зерттеу жұмысының мақсаты – педагог-психолог мамандарын даярлау үдерісінде ұлттық құндылықтарды дәріптеу мен оларды кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудағы рөлін анықтау. Сонымен қатар, зерттеу барысында педагог-психолог мамандарын кәсіби

даярлаудың негізгі аспектілері мен ұлттық құндылықтардың тұлғаның рухани және психологиялық дамуына тигізетін әсері талқыланады.

Бұл жұмыстың міндеті – ұлттық құндылықтарды педагог-психологтардың кәсіби даярлығында ескерудің маңыздылығын, олардың адамгершілік, рухани және ұлттық бірегейлікті сақтау бағытындағы ықпалын көрсету. Зерттеуде кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру мен болашақ педагог-психологтарды даярлау процесінде ұлттық құндылықтардың ықпалына терең талдау жасалады.

Әдебиеттерге шолу

Құндылықтар теориясын зерттеу шетелдік ғалымдардың еңбектерінде кеңінен қарастырылған. Мәселен, Рокич (Rokeach, 1973) адамзат құндылықтарының табиғатын зерттей отырып, олардың тұлғаның мінез-құлқына тікелей ықпал ететінін дәлелдеген. Ал Шварц (Schwartz, 1992) 20-дан астам елде жүргізген эмпирикалық зерттеулерінде құндылықтардың әмбебап құрылымын ұсынған. Бұл еңбектер ұлттық құндылықтардың тұлға дамуы мен кәсіби бағдарлануындағы орнын түсіндіруге негіз болады.

Мұғалімдерді даярлау мәселесінде Шульман (Shulman, 1986) кәсіби құзыреттіліктің маңызды құрамдас бөлігі ретінде «педагогикалық білімді» бөліп көрсетті. Ол мұғалімнің кәсіби дайындығын тек пәндік біліммен емес, оны оқушыларға жеткізе білу дағдыларымен ұштастыру қажеттігін атап өтті. Ал Дарлинг-Хэммонд (Darling-Hammond, 2006) XXI ғасыр мұғалімін кәсіби даярлау білім беру реформаларының басты бағыты болуы тиіс деген тұжырымға келді.

Кәсіби құндылықтар саласында Бэнкс (Banks, 2010) әлеуметтік жұмыс тәжірибесіндегі этика мен құндылықтардың маңызын ашып көрсетсе, Хофстед (Hofstede, 2001) ұлттық мәдениеттерді салыстыра отырып, құндылықтар жүйесінің қоғамдағы орны мен адамның кәсіби бағдарын анықтаудағы ықпалын көрсетті. Ал Фуллан (Fullan, 2001) білім беру жүйесіндегі өзгерістерді мұғалімнің кәсіби дамуы мен педагогикалық құндылықтар жүйесімен байланыстырған.

Осы ойларды заманауи педагогикалық-психологиялық зерттеулермен ұштастырсақ (Shulman, 1986; Banks, 2010; Fullan, 2001), ұлттық құндылықтар кәсіби даму процесінің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Себебі құндылықтар жүйесі кәсіби өзіндік сана мен рефлексияны қалыптастырып, педагогикалық шешім қабылдауда ішкі моральдық бағдар рөлін атқарады.

Болашақ педагог-психологтарды даярлау барысында ұлттық құндылықтарды енгізу келесі бағыттарда жүзеге асады:

- оқу-тәрбие процесінде ұлттық мәдениетті, фольклорлық мұра мен салт-дәстүрді пайдалану;
- кәсіби этика мен психологиялық мәдениетті ұлттық негізде қалыптастыру;
- білім алушылардың рухани дүниесін байытатын, ұлттық сана мен отаншылдық сезімді арттыратын пәндік және тәрбиелік іс-шараларды ұйымдастыру;
- психологиялық кеңес беру мен қарым-қатынас тәжірибесінде ұлттық мінез ерекшеліктерін ескеру.

Осы арқылы білім алушы тек кәсіби дағдысын ғана емес, өз ұлтының мәдени-рухани болмысын сезінетін, адаммен қарым-қатынаста ұлттық этика мен менталитетті сақтай білетін тұлға ретінде қалыптасады.

Шетелдік ғалымдардың еңбектерін талдау нәтижесінде құндылықтар теориясы мен мұғалімнің кәсіби дамуы арасындағы өзара байланыс терең зерттелгенімен, бұл

бағыттағы зерттеулердің көпшілігі Батыс мәдениетінің контекстінде қарастырылғаны байқалады. Мәселен, Рокич (Rokeach, 1973) пен Шварцтың (Schwartz, 1992) еңбектері адамзат құндылықтарының әмбебап құрылымын сипаттағанымен, олар ұлттық-мәдени ерекшеліктердің педагогикалық тәжірибеге ықпалын толық ескере бермейді. Сол сияқты, Шульман (Shulman, 1986) мен Дарлинг-Хэммондтың (Darling-Hammond, 2006) мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі мен білім сапасына қатысты тұжырымдары заманауи педагог даярлау жүйесіне маңызды үлес қосқанымен, олардың еңбектерінде рухани-адамгершілік және ұлттық құндылықтардың кәсіби қалыптасуға әсері нақты талданбаған.

Хофстед (Hofstede, 2001) пен Бэнкс (Banks, 2010) еңбектерінде мәдениетаралық салыстырмалы талдау жасалып, кәсіби және этикалық құндылықтардың маңызы ашылғанымен, бұл зерттеулер педагогикалық қызметтің ұлттық-психологиялық ерекшеліктерін толық қамтымайды. Фулланның (Fullan, 2000) білім беру жүйесіндегі өзгерістерді басқару туралы еңбегі де мұғалімнің кәсіби дамуын жүйелік тұрғыдан түсіндіреді, алайда ұлттық дәстүрлер мен рухани құндылықтардың кәсіби мотивацияны арттырудағы әлеуеті ескерілмеген. Демек, шетелдік зерттеулер құндылықтар теориясы мен кәсіби даму мәселесінің жалпы теориялық негізін қаласа да, болашақ педагог-психологтардың кәсіби дамуын ұлттық құндылықтармен ұштастыру мәселесі жеткілікті деңгейде зерттелмеген.

Ұлттық құндылықтарға сүйенген кәсіби даму болашақ педагог-психологтардың тұлғалық тұрақтылығын, кәсіби жауапкершілігін және гуманистік бағыттылығын қамтамасыз етеді. Мұндай көзқарас білім беру жүйесінде құндылыққа негізделген кәсіби даярлық парадигмасын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Дегенмен, шетелдік зерттеулер ұлттық және кәсіби құндылықтарды өзара үйлестіре отырып, болашақ педагогтардың кәсіби құзыреттілігін дамыту білім беру жүйесінің басты стратегиялық міндеттерінің бірі екенін дәлелдейді. Алайда бұл зерттеулердің көпшілігі батыстық мәдени-әлеуметтік контексте жүргізілгендіктен, ұлттық менталитет пен рухани құндылықтардың педагогикалық қызметке ықпалы жеткілікті деңгейде қарастырылмаған. Осы тұрғыдан алғанда, болашақ педагог-психологтардың кәсіби дамуын ұлттық құндылықтар негізінде қалыптастыру бағытындағы зерттеулер қазақстандық білім беру жүйесі үшін ерекше өзектілікке ие.

Материалдар мен әдістер

Болашақ педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігі – бұл тәжірибелік міндеттерді шешуге, білім мен дағдыларды кешенді түрде қолдануға мүмкіндік беретін қасиеттердің жиынтығы. Бұл құзыреттілікті қалыптастыру қазіргі заманғы интерактивті әдістерді қолдануды және теориялық білімді практикамен ұштастыруды талап етеді.

Педагогика мен психология саласындағы мамандар жас ұрпаққа дұрыс бағыт-бағдар беру, олардың рухани және моральдық дамуына әсер ету арқылы ұлттық құндылықтарды насихаттауға үлес қосады. Болашақ педагог-психологтардың ұлттық құндылықтарын қалыптастыру – бұл көп қырлы, үздіксіз үрдіс. Бұл үдеріс олардың кәсіби даярлығының ажырамас бөлігі болып, ұлттық сана мен рухани мұраларды сақтап, оларды жаңа ұрпаққа жеткізуге бағытталған. Жас ұрпақтың бойында ұлттық құндылықтарды қалыптастыруға қабілетті педагог-психологтар ғана қоғамда үйлесімді, рухани дамыған тұлғаларды тәрбиелей алады.

Қазіргі қоғамда педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың басты мақсаттарының бірі – ұлттық және рухани құндылықтарды бойына сіңірген, жоғары адамгершілік қасиеттерге ие, кәсіби міндеттерді сапалы атқара алатын мамандарды даярлау. Қазақстан Республикасының білім беру жүйесінде ұлттық құндылықтарды интеграциялау маңызды орын алады, өйткені ұлттық құндылықтар – қоғамның рухани мұрасы, мәдениеті мен дәстүрлерінің көрінісі.

Педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігі – бұл олардың психологиялық-педагогикалық қызметті тиімді, сапалы әрі нәтижелі орындауға қажетті білім, дағды, білік және тұлғалық қасиеттерінің жиынтығы. Бұл құзыреттілік болашақ маманның кәсіби қызметінде маңызды рөл атқарады, өйткені ол оқушылармен жұмыс барысында шешім қабылдауда, олардың психологиялық және әлеуметтік дамуына ықпал етуге қабілетті болуға мүмкіндік береді.

К.Ж. Төребаева өзінің «Жаһандану жағдайында ұлттық тәрбие берудің ғылыми-педагогикалық негіздері» атты докторлық диссертациясында: «Ұлттық тәлім-тәрбие дүниесін қалыптастырушы екі заңдылық бар. Бірі-халықтың тәлім-тәрбие жетістіктерінің жалпы адамзаттық ой-таным мен ұлттық психологиямен бірлігі мен тұтастығы, екіншісі-аталған дүниелер синтезінен туындаған әдіс-тәсілдер жиынтығы болмақ» деп тұжырымдаған (Төребаева, 2010). Бұдан шығатын қорытынды әрбір ұлттың өзіне тән тәрбие жүйесі мен дүниетанымы адамзаттың құндылықтарымен үндесіп, олардың өзара байланысы мен ықпалдастығы болуы керек. Яғни, ұлттық құндылықтар мен тәрбиенің әдістері, мазмұны халықаралық деңгейдегі жалпыадамзаттық құндылықтармен үйлесімді болуы қажет. Бұл да ұлттық тәрбиенің прогрессивті әрі қазіргі заманға сай болуының негізі болып табылады.

Ұлттық құндылықтар педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігінің маңызды бөлігі болып табылады, себебі олар:

1. Құндылықтық бағдар қалыптастыруға көмектеседі. Ұлттық құндылықтарды түсіну және оларды тәжірибеде қолдану болашақ мамандардың қоғамға және оқушыларға деген жауапкершілігін арттырады, оларды ұлттық мәдениет пен дәстүрлерге құрметпен қарауға тәрбиелейді.

2. Рухани-адамгершілік дамуға ықпал етеді. Ұлттық құндылықтар педагог-психологтың тұлғалық дамуына әсер етіп, оның адамның рухани деңгейін, моральдық және этикалық көзқарастарын жетілдіруге көмектеседі. Бұл қасиеттер болашақ маманның кәсіби қызметінде өз-өзіне және өзгелерге деген құрметті қалыптастыруға негіз болады.

3. Педагогикалық процесті тиімді ұйымдастыруға көмектеседі. Ұлттық құндылықтарды педагогикалық процеске енгізу болашақ педагог-психологтардың кәсіби даярлығын нығайтып, олардың қызметінде халықтың ұлттық ерекшеліктерін ескере отырып, сапалы және нәтижелі жұмыс жүргізуіне мүмкіндік береді.

Ұлттық құндылықтар педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігінің негізін қалыптастырады және олардың ұлтжандылық, адамгершілік және рухани дамуына ықпал етеді. Бұл өз кезегінде, педагогикалық процестің сапасын арттырып, болашақ мамандардың кәсіби міндеттерін жауапкершілікпен және тиімді орындауына мүмкіндік береді.

Зерттеуші С.С. Нурланова өзінің «Әлеуметтік қызметкерлердің кәсіби құндылықтары» атты мақаласында құндылықтар ұғымын кәсіби құндылықтар деп қарастырып, оны әлеуметтік қызметтегі рөлін былайша пайымдайды: «Кәсіби құндылықтардың қажеттілігі, оның базасындаы айырмашылықтарды қабылдауға басты назар аударуды

талап етеді. Кәсіби құндылықтар өте маңызды, өйткені олар әлеуметтік қызметкерлерді өздерінің алалаушылықтарынан және жеке құндылықтарды бағалау құралы ретінде пайдаланудан сақтандырады. Бұл адамның қоғамдағы қадір-қасиеті мен құндылығын болжайтын осы кәсіппен айналысудың жалғыз жолы» (Нурланова, 2020).

Ал, А.О. Мухамеджанова қазақ дүниетанымында адами құндылықтардың рухани мәдениеті маңызды орын алатынын айтып, білім берудегі ең өнегелі нәрсе-үлгі болу болса, қазіргі заманауи мұғалімдердің міндеті оқушыларға ұлттық құндылықтарды жеткізу деп қарастырған екен (Мухамеджанова, 2019). Бұл тұрғыда, қазіргі заманауи мұғалімдердің міндеті тек қана пәндік білім беру емес, сонымен қатар ұлттық құндылықтарды, мәдениетті, тарихты және рухани байлықтарды ұрпаққа дұрыс жеткізу болып табылады. Ұлттық құндылықтарды сабақта немесе күнделікті өмірде тиімді жеткізу үшін мұғалімдердің өздері де осы құндылықтарға деген терең түсінікке ие болуы тиіс.

Зерттеу жұмысымыздың зерттеу нысаны жоғары оқу орнының педагогикалық процесі болғандықтан эксперименттік база ретінде Академик А. Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университетінің 6B01101 – «Педагогика және психология» мамандығының 3-курс студенттері алынды.

Біз, зерттеу жұмысымызды О.И. Дорофеева құрастырған «Студенттердің мотивациялық доминанттарын талдау» (Дорофеева, 2015) сауалнамасын қолдана отырып жүргіздік. Бұл сауалнама болашақ педагог-психологтардың ұлттық құндылықтарға деген көзқарасын, оларды білім беру процесінде қалай қолдануға болатындығы туралы түсінік береді. Сондай-ақ, ұлттық құндылықтарды білім беру мен тәрбиелеу арқылы тұлғалық және кәсіби дамуды қолдау жолдарын анықтауға мүмкіндік береді.

Нәтижелер мен талқылау

Сауалнамада 10 сұрақ бар, олардың әрқайсысына жауап студенттің мотивациялық артықшылықтарын және оның кәсіби қызметке деген көзқарасын бағалауға мүмкіндік береді. Сұрақтарға жауап беру әдістемесі келесідей:

- 0 – пікір мен үшін маңызды емес; мен оған қосылмаймын;
 - 1 – пікір мен үшін аздап маңызды; онымен ішінара келісемін;
 - 2 – пікір мен үшін едәуір маңызды; мен оны қабылдаймын;
 - 3 – пікір мен үшін өте маңызды; мен оған толығымен қосыламын.
- Нәтижелерді өңдеу(ең көп балл – 30, ең аз балл – 0):
- 0-10 – диагностикалық қызметті ынталандырудың төмен деңгейі;
 - 11-20– диагностикалық қызметті ынталандырудың орташа деңгейі;
 - 21-30– диагностикалық қызметті ынталандырудың жоғары деңгейі

1-Кесте. О.И. Дорофеева құрастырған «Студенттердің мотивациялық доминанттарын талдау» сауалнамасы

№	Факторлар	0-3 балл (0,1,2,3)
1	Ұлттық құндылықтарға деген көзқарас	
2	Ұлттық құндылықтардың кәсіби қызметке ықпалы	
3	Ұлттық құндылықтарды оқыту мен тәрбиелеуде қолдану	

4	Ұлттық құндылықтардың мәдениетпен үйлесімі	
5	Ұлттық құндылықтарды кәсіби даму құралдары ретінде пайдалану	
6	Ұлттық құндылықтарды оқу мотивациясы ретінде қолдану	
7	Ұлттық құндылықтардың жеке тұлға ретінде дамуыңызға ықпалы	
8	Ұлттық құндылықтарды кәсіби даярлықта пайдалану	
9	Ұлттық құндылықтарды білім беру процесіне енгізу	
10	Ұлттық құндылықтар мен оқу бағдарламалары	

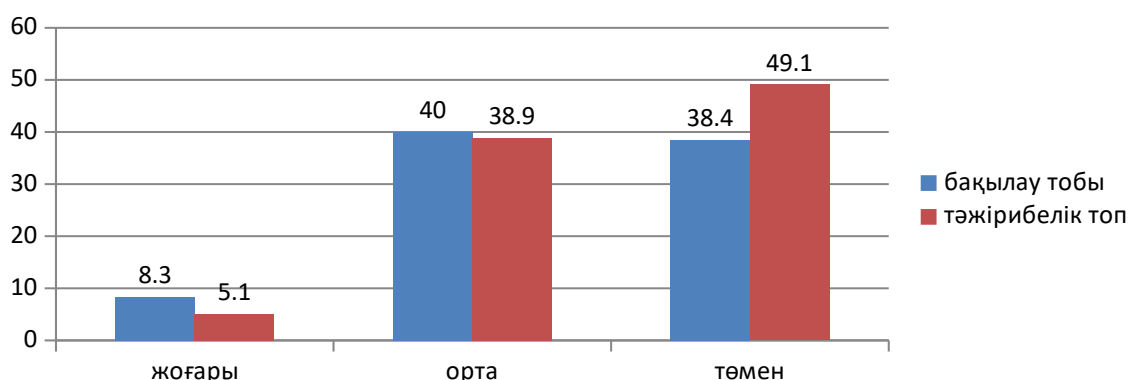
Болашақ мамандардың қалыптасу кезеңдеріндегі құндылықтарды ынталандыруды зерттеу мақсатында жүргізілген сауалнаманың нәтижелері 1-кестеде келтірілген.

2-Кесте. О.И.Дорофеева құрастырған «Студенттердің мотивациялық доминанттарын талдау» нәтижелері

Топ	Көрсеткіштер		
	Жоғары	Орта	Төмен
Бақылау	8,3%	40%	38,4%
Тәжірибелік	5,1%	38,9%	49,1%

Кестеден көріп отырғаныңыздай, эксперимент басталғанға дейін мотивация деңгейінің көрсеткіші бойынша бақылау және эксперименттік топтар арасында айтарлықтай айырмашылықтар болған жоқ. Басқаша айтқанда, олар ұлттық құндылықтар мен кәсіби мотивацияға қатысты бір деңгейде. Бұл кезеңде маңызды айырмашылықтардың болмауы студенттердің зерттеу қызметінің бастапқы кезеңінде ұқсас мотивациялық құрылымдар мен құндылықтарға ие екендігін білдіреді. Осы деректерді ескере отырып, эксперименттік жұмыс барысында мотивация деңгейінің қалай өзгередінін бақылау маңызды.

Бақылау және тәжірибелік топтардың нәтижелері диаграмма түрінде 1 – суретте көрсетілген.



1-Сурет. О.И. Дорофеева құрастырған «Студенттердің мотивациялық доминанттарын талдау» нәтижелері

Алынған мәліметтерден көріп отырғанымыздай білім алушылардың мотивациясын арттырудың қажеттілігі туындап отыр.

Эксперименттік зерттеу аясында О.И. Дорофееваның «Білім алушылардың мотивациялық доминанттарын талдау» сауалнамасы қайта жүргізілді. Бұл әдіс болашақ педагогтар мен психологтардың ұлттық құндылықтарды қалыптастырудағы мотивациясын зерттеу үшін қолданылды. Сауалнама 10 сұрақтан тұрды, олардың әрқайсысы бойынша қатысушылар өз көзқарастарын келесі шкала бойынша бағалады:

0- пікір мен үшін маңызды емес, мен оған қатыспаймын;

1- пікір мен үшін біршама маңызды, Мен онымен ішінара келісемін;

2-пікір мен үшін әлдеқайда маңызды, Мен онымен келісемін;

3-пікір мен үшін өте маңызды, Мен онымен толық келісемін; Нәтижелерді өңдеу кезінде ең жоғары балл – 30, ең аз – 0:

– 0-10 балл диагностикалық белсенділікті ынталандырудың төмен деңгейі;

– 11-20 балл диагностикалық қызметті ынталандырудың орташа деңгейі;

– 21-30 балл диагностикалық белсенділікті ынталандырудың жоғары деңгейі.

Эксперименттік зерттеу нәтижесінде алынған нәтижелер болашақ педагог-психологтардың ұлттық құндылықтарды қалыптастыруға деген ынтасын үш деңгейге бөлуге болатындығын көрсетеді:

1. Жоғары деңгей: білім алушылар мамандыққа деген ынтасы мен қызығушылығын және ұлттық құндылықтарды игеруді жоғары бағалайды. Олар бұл құндылықтар олардың кәсіби дамуына ғана емес, жеке өміріне де әсер ететінін түсінеді;

2. Орта деңгей: көптеген білім алушылар ұлттық құндылықтар туралы белгілі бір түсініктерді көрсетеді, бірақ оларды іс жүзінде қолдану үшін қосымша білім мен дағдылар қажет;

3. Төмен деңгей: кейбір студенттер ұлттық құндылықтардың маңыздылығын толық анықтай алмады немесе оларды болашақ кәсібімен байланыстыру қиынға соқты.

Диагностикалық зерттеудің нәтижелері болашақ педагогтар мен психологтардың әртүрлі деңгейлерде ұлттық құндылықтарды қалыптастыруға деген уәждемесінің ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді. Нәтижелер болашақ мамандардың ұлттық құндылықтарды игеруге деген қызығушылығы әртүрлі деңгейде екенін көрсетеді. Сонымен қатар, бұл нәтижелер эксперименттік жұмыс нәтижесінде болашақ педагог-психологтардың мотивация деңгейін арттыру үшін қажетті шараларды белгілеуге мүмкіндік берді. Алынған мәліметтер төмендегі 3-кестеде келтірілген.

3-Кесте. Болашақ педагог-психологтардың ұлттық құндылықтарды қалыптастыруға бағытталған уәждеме деңгейлерінің экспериментке дейінгі және кейінгі салыстырмалы көрсеткіштері

Көрсеткіштер	Бақылау		Тәжірибелік	
	Экспер. дейін	Экспер.кейін	Экспер. дейін	Экспер.кейін
1	2	3	4	5
Жоғары	8,3%	13,2%	5,1%	38%
Орта	40 %	47,5%	38,9%	46,8%
Төмен	38,4%	29,2%	49,1%	5,9%

Зерттеу нәтижелері бойынша болашақ педагог-психологтардың кәсіби дамуын қалыптастырудағы ұлттық құндылықтардың рөлі айқын көрініс тапты. Ұлттық құндылықтар педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда маңызды рөл атқарады, себебі олар тек білім мен дағдыны ғана емес, сонымен қатар болашақ маманның адамгершілік және рухани дамуын да қамтамасыз етеді.

Ұлттық құндылықтарды түсіну, оларды тәжірибеде қолдану педагог-психологтың тұлғалық дамуына, оның моральдық, этикалық көзқарастарының қалыптасуына, және кәсіби қызметінде өзінің рөліне деген жауапкершілігін арттырады. Сонымен қатар, ұлттық мәдениет пен дәстүрлерді құрметтеу педагог-психологтардың жұмысында тиімді нәтижелерге жетуге мүмкіндік береді. Ұлттық құндылықтарды практикалық қызметке енгізу тек жеке тұлғаның ғана емес, тұтас қоғамның рухани мұралары мен мәдениетін сақтап, дамытуға ықпал етеді.

Зерттеу барысында көрсетілгендей, педагог-психологтардың кәсіби даярлығында ұлттық құндылықтардың интеграциясы олардың кәсіби міндеттерін сапалы әрі нәтижелі орындауға мүмкіндік береді. Олар, әсіресе, оқушылармен жұмыс барысында, жас ұрпаққа рухани құндылықтарды сіңіруде маңызды рөл атқарады.

Қорыта айтқанда, болашақ педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда ұлттық құндылықтар маңызды негіз болып табылады. Бұл процеске қатысу, рухани, адамгершілік даму, педагогикалық процесті тиімді ұйымдастыру сияқты бағыттарда, педагог-психологтың кәсіби сапасын арттыруға мүмкіндік береді. Болашақ мамандар ұлттық құндылықтарды терең түсініп, оны кәсіби тәжірибеде қолдана білсе, олар қоғамда үйлесімді, рухани дамыған тұлғаларды тәрбиелей алады.

Қорытынды

Зерттеудің нәтижелері бойынша, болашақ педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда ұлттық құндылықтардың рөлі айқын көрінеді. Ұлттық құндылықтарды меңгеру болашақ мамандардың жеке және кәсіби дамуына үлкен әсер етеді, оларды ұлттық сана-сезімге, патриотизмге, адамгершілікке баулып, қоғамға жауапкершілікпен қызмет етуге бағыттайды.

Ұлттық құндылықтар болашақ педагогтар мен психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда өте маңызды рөл атқарады. Олар маманның жеке дамуына, кәсіби міндеттерді сапалы орындауына және білім беру процесінде тиімді қарым-қатынас орнатуына септігін тигізеді. Ұлттық құндылықтарды игеру педагог-психологтарға өз елінің мәдениеті мен дәстүрлерін терең түсінуге, түрлі әлеуметтік топтармен ынтымақтасуға, сондай-ақ өз оқушыларымен сенімді және сыйластық қарым-қатынас орнатуға мүмкіндік береді.

Бұл тұрғыда, ұлттық құндылықтар болашақ педагогтар мен психологтардың кәсіби қалыптасуына және тиімді білім беру процесін жүзеге асыруға ықпал ете отырып, олардың қоғамдағы маңызды рөлін анықтайды. Ұлттық құндылықтарды игеру арқылы болашақ мамандар өз қызметінде терең моральдық және адамгершілік ұстанымдарға негізделген шешімдер қабылдай алады, сонымен қатар оқушылар мен қоғамға жауапкершілікпен қызмет ету қабілетіне ие болады.

Ұлттық құндылықтарды меңгерген педагог-психолог өзінің кәсіби қызметінде ұлттық бағдарға негізделген шешімдер қабылдайды. Мәселен, әрбір оқушының тұлғалық ерекшеліктерін ескере отырып, ұлттық құндылықтарды ұрпақтан ұрпаққа жеткізу

міндетін атқарады. Бұл, әсіресе, балаларды ұлттық мәдениетке баулу және оларды өзіндік ұлттық сәйкестікпен таныстыруда үлкен мәнге ие болады.

Авторлардың үлесі:

Д.М. Даулеталиева – зерттеу идеясы мен тұжырымдамасын әзірлеу, әдебиеттерге шолу жасау, әдістемені таңдау, деректерді жинақтау және талдау, мақаланың негізгі бөлігін жазу және қорытындыларды тұжырымдау.

З.Е. Сыдыкова – деректерді жинауға көмек көрсету, нәтижелерді өңдеу, мәтінді редакциялау.

Ш.Ж. Арзымбетова – зерттеу әдістемесінің жекелеген аспектілерін әзірлеу, нәтижелерді талқылауға қатысу, мақаланың соңғы нұсқасын қарастыру.

Әдебиеттер тізімі

- Битянова М.Р. (2008). Организация психологической работы в школе. Москва: Просвещение.
- Дорофеева О.И. (2006). Формирование диагностической компетентности педагогов: методическое пособие. Вологда.
- Ерментаева А.Р. (2012). Психологиялық даярлық жетілдіру: монография. Өскемен: С. Аманжолов атындағы ШҚМУ баспасы.
- Каирова, А.Т., & Түребаева, К.Ж. (2024). Патриоттық мәдениет. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ хабаршысы. Педагогика. Психология. Әлеуметтану сериясы, 1(146). <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2024-146-1-26-36>
- Майғаранова, Ш. (2002). Мектеп оқушыларын рухани дамыту мәселелері: ғылыми-әдістемелік құрал. Алматы: Ғылым.
- Нурланова, С. (2024). Әлеуметтік қызметкердің кәсіби құндылықтары. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ хабаршысы. Педагогика. Психология. Социология сериясы, 146(1), 396–409. Қолжетімді: <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/482> (Қол жеткізген күні: 20 наурыз 2025 ж.).
- Орынбекова, А. С., & Аманова, А. К. (2021). Болашақ әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекетке даярлығын қалыптастыру. The Bulletin, 2, 307–312. Қолжетімді: <https://journals.nauknanrk.kz/bulletin-science/article/view/352> (Қол жеткізген күні: 25 ақпан 2025 ж.).
- Парыгин, Б. Д. (1999). Социальная психология: Проблемы методологии, истории и теории. Санкт-Петербург: Игуп.
- Төребаева, К.Ж. (2010). Жаһандану жағдайында ұлттық тәрбие берудің ғылыми-педагогикалық негіздері (Докторлық диссертация). Атырау.
- Awiti, A.O. and Orwa, C. (2019) 'Identity, values and norms of East Africa's youth', International Journal of Adolescence and Youth, 24(4), pp. 421–437. doi: 10.1080/02673843.2018.1554498.
- Banks, S. (2010). Ethics and values in social work. Palgrave Macmillan.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. Journal of Teacher Education, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change. Teachers College Press.
- Hofstede, G. (2001). Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (2nd ed.). Sage Publications.
- Mukhametzhanova, A.O., et al. (2023). Deontological content of the future generation upbringing through national values. Bulletin of the Karaganda University. Pedagogics Series, (1), pp. 145–151. <https://doi.org/10.31489/2023ped1/145-151>
- Rokeach, M. (1973). The nature of human values. Free Press.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Tardif, M. (2006). *L'évaluation des compétences professionnelles*. De Boeck.

Д.М. Даулеталиева*¹, З.Е. Сыдыкова², Ш.Ж. Арзымбетова³

^{1,2}Центрально-Азиатский инновационный университет, Шымкент, Казахстан

³Университет им. Ж. Ташенева, Шымкент, Казахстан

Роль национальных ценностей в формировании профессионального развития будущих педагогов-психологов

Аннотация. В работе рассматривается роль национальных ценностей в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов. В современной системе образования формирование личности на основе национальных ценностей признается одним из важнейших направлений. Национальные ценности - это система, которая составляет основу духовной, культурной и социальной жизни нации, передается из поколения в поколение, поэтому важно учитывать их при подготовке специалистов-педагогов-психологов. Популяризация национальных ценностей занимает особое место в развитии профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов. В работе рассматриваются основные аспекты подготовки специалистов педагога-психолога, вопросы формирования профессиональных компетенций и соответствия требованиям современного образования. В современной системе образования проблема формирования личности на основе национальных ценностей становится все более актуальной, поскольку они составляют основу духовной, культурной и социальной жизни нации. Национальные ценности как важнейшая система, передаваемая из поколения в поколение, оказывают особое влияние на подготовку специалистов-педагогов-психологов. Учет национальных ценностей в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов способствует их личностному и профессиональному развитию. Важными аспектами являются формирование профессиональных компетенций, приобретение психологических знаний и умений, а также соответствие требованиям современной системы образования. В данной работе обсуждаются основные цели и задачи подготовки педагогов-психологов, а также рассматривается влияние национальных ценностей на профессиональное развитие будущих специалистов. Результаты исследования предоставляют важные основы для повышения профессионального уровня педагогов-психологов, необходимые для устойчивого развития общества. Актуальность темы обусловлена необходимостью подготовки специалистов, отвечающих устойчивому развитию общества, культурным и социальным запросам.

Ключевые слова: национальные ценности, педагог-психолог, профессиональная компетентность, образование, развитие, будущий специалист.

D.M. Dauletalieva^{*1}, Z.E. Sydykova², Sh.Zh. Arzymbetova³

^{1,2}*Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan*

³*Zh. Tashenev University, Shymkent, Kazakhstan*

The role of national values in the formation of professional development of future teachers-psychologists

Abstract. The work considers the role of national values in the formation of professional competencies of future teachers-psychologists. In the modern education system, the formation of personality based on national values is recognized as one of the most important areas. National values are a system that forms the basis of the spiritual, cultural, and social life of the nation, passed down from generation to generation; therefore, it is important to take them into account in the process of training teacher-psychologist specialists. The popularization of national values occupies a special place in the development of professional competencies in future teachers-psychologists. The paper discusses the main aspects of training teacher-psychologist specialists, the formation of professional competencies and compliance with modern educational requirements. In the modern education system, the problem of personality formation based on national values is becoming relevant, since they form the basis of the spiritual, cultural and social life of the nation. National values, as an important system that is passed down from generation to generation, have a special impact on the training of teacher-psychologist specialists. Taking into account national values in the process of professional training of future teachers-psychologists contributes to their personal and professional development. Important aspects are the formation of professional competence, the acquisition of psychological knowledge and skills, as well as compliance with the requirements of the modern education system. This work discusses the main goals and objectives of training teachers-psychologists, and also considers the impact of national values on the professional development of future specialists. The results of the study provide important foundations for improving the professional level of teachers-psychologists necessary for the sustainable development of society. The relevance of the topic is due to the need for the sustainable development of society, the training of specialists who meet cultural and social demands.

Keywords: national values, teacher-psychologist, professional competence, education, development, future specialist.

References

- Bityanova, M. R. (2008). Organizatsiia psikhologicheskoi raboty v shkole [Organization of psychological work at school]. Moscow: Prosveshchenie. (in Russian)
- Dorofeeva, O. I. (2006). Formirovanie diagnosticheskoi kompetentnosti pedagogov: metodicheskoe posobie [Formation of teachers' diagnostic competence: Methodical manual]. Vologda. (in Russian)
- Ermentaeva, A. R. (2012). Psikhologialyq daiarlyq zhetildiru: monografia [Improving psychological readiness: Monograph]. Oskemen: S. Amanzholov EKSU Press. (in Kazakh)
- Kairova, A. T., & Turebaeva, K. Zh. (2024). Patriottyq madeniet [Patriotic culture]. L. N. Gumilev atyndagы EУU khabarshysy. Pedagogika. Psikhologiya. Aleumettanu seriiasy [Bulletin of L. N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series], 1(146). <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2024-146-1-26-36> (in Kazakh)

Maigaranova, Sh. (2002). *Mektep oqwshylaryn rukhani damytu maseleleri: gylymi-әdistemelik qural* [Issues of spiritual development of schoolchildren: Scientific-methodical guide]. Almaty: Gylym. (in Kazakh)

Nurlanova, S. (2024). Aleumettik qyzmetkerdin kasibi kundylyqtary [Professional values of a social worker]. L. N. Gumilev atyndagy EUU khabarshysy. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiologiya seriiasy [Bulletin of L. N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series], 146(1), pp. 396–409. Available at: <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/482> (accessed: 20 March 2025). (in Kazakh)

Orynbekova, A.S. & Amanova, A.K. (2021). Bolashaq aleumettik pedagogtardyn kasibi is-areketke daiarlygyn qalyptastyru [Formation of professional readiness of future social pedagogues]. The Bulletin, 2, pp. 307–312. Available at: <https://journals.nauka-nanrk.kz/bulletin-science/article/view/352> (accessed: 25 February 2025). (in Kazakh)

Parygin, B. D. (1999). *Sotsial'naia psikhologiya: Problemy metodologii, istorii i teorii* [Social psychology: Problems of methodology, history and theory]. St. Petersburg: Igup. (in Russian)

Torebaeva, K. Zh. (2010). *Zhahandanu zhagdainda ulttyq tarbie berudin gylymi-pedagogikalyq negizderi* [Scientific-pedagogical bases of national education in globalization conditions] (Doctoral dissertation). Atyrau. (in Kazakh)

Awiti, A. O. and Orwa, C. (2019) 'Identity, values and norms of East Africa's youth', *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(4), pp. 421–437. doi: 10.1080/02673843.2018.1554498.

Banks, S. (2010). *Ethics and values in social work*. Palgrave Macmillan.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.

Mukhametzhanova, A.O., et al. (2023). Deontological content of the future generation upbringing through national values. *Bulletin of the Karaganda University. Pedagogics Series*, (1), pp. 145–151. <https://doi.org/10.31489/2023ped1/145-151>

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Tardif, M. (2006). *L'évaluation des compétences professionnelles*. De Boeck.

Авторлар туралы мәліметтер:

Даулеталиева Д.М. – хат-хабар авторы, магистр, аға оқытушы, Орталық Азия Инновациялық университеті, Байтұрсынов көшесі 80, 160023, Шымкент, Қазақстан

Сыдыкова З.Е. – п.ғ.к., аға оқытушы, Орталық Азия инновациялық университеті, Байтұрсынов көшесі 80, 160023, Шымкент, Қазақстан

Арзымбетова Ш.Ж. – п.ғ.к., доцент Ж.Тәшенев атындағы университет, Қонаев даңғылы 21, 160023, Шымкент, Қазақстан

Сведения об авторах:

Даулеталиева Д.М. – автор для корреспонденции, магистр, старший преподаватель, Центрально-Азиатский инновационный университет, ул. Байтурсынова, 80, 160023, Шымкент, Казахстан

Сыдыкова З.Е. – к.п.н., старший преподаватель, Центрально-Азиатский инновационный университет, ул. Байтурсынова, 80, 160023, Шымкент, Казахстан

Арзымбетова Ш.Ж. – к.п.н., доцент, Университет им. Ж.Ташенева, проспект Кунаева, 21, 160023, Шымкент, Казахстан

Information about the authors:

Dauletaliyeva M.D. – corresponding author, Master's Degree, Senior Lecturer, Central Asian Innovation University, Baitursynov St. 80, 160023, Shymkent, Kazakhstan

Sydykova Z.E. – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Central Asian Innovation University, Baitursynov St. 80, 160023, Shymkent, Kazakhstan

Arzymbetova Sh.Zh. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Zhumabek Tashenev University, Kunaev Avenue 21, 160023, Shymkent, Kazakhstan



IRSTI 28.23.15

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-116-132>

Scientific article

Болашақ педагог- психологтердің кәсіби қызметінде цифрлық технологияларды қолдануының ерекшеліктері

М.А. Ермакова*¹, Г.К. Шолпанқұлова², П.С. Рахимғалиева³

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

³Семей медициналық университет, Семей, Қазақстан

(E-mail: *ermekova_moldir@inbox.ru, sh.gul@mail.ru, pakizat-88@mail.ru)

Аңдатпа. Мақала болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттілігін дамыту мәселесін зерттеу қажеттілігімен байланысты. Сондықтан болашақ педагог-психологтердің кәсіби қызметінде цифрлық технологияларды қолдануының басты мақсатын қарастыратын боламыз. Қазіргі таңда білім жүйесінің түрлі өзгерістерге ұшырауының басты себебі ақпараттық ағымның көп болуында. Қоғамның жылдам өзгерістеріне бейімделуінде өмір бойы білім алу қабілетінің бірі цифрлық құзыреттілігін дамытып отыру қажет. Заманауи кәсіби білім беру жүйесінің цифрлық ортада жұмыс істеуге, жетілдіруге және дамуға дайын маман даярлау міндетін ескере отырып, «цифрлық құзыреттілік» ұғымының мәні ашып көрсетіледі. Біздің пікірімізше, цифрлық құзыреттілік – бұл болашақ педагог-психологтердің цифрлық ортада (цифрлық дағдылар, цифрлық сауаттылық, алгоритмдік ойлау, деректерді талдау) цифрлық өнімдермен жұмыс істеу бойынша құзыреттер жиынтығының қалыптасуы, оларды кәсіби қызмет міндеттерін шешуде қолдану мүмкіндігі. Жоғарыда аталған мақсатқа жету үшін білім беру ұйымдары да өзгеріске дайын болуы керек. Сонымен қатар болашақ педагог-психологтер де кәсіби қызметінде нәтижелі, жауапты, белсенді, цифрлық технологияларды пайдалануда сауатты болуы керек. Цифрлық технологиялар – жаңа мүмкіндіктерді ашатын, әлемнің кез келген жерінде оқуға, өз білім беру қабілетін құруға және көптеген мүмкіндік беретін заманауи адамдардың өмір сүру ортасы. Болашақ педагог-психологтерге цифрлық технологияларды жүйелі және стратегиялық түрде пайдалану оларға ақпаратты жүйелі іздеу арқылы білім алуға және тәртіпті дамытуға, цифрлық білімді тез меңгеруге көмектеседі. Зерттеуде болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттілігін кәсіби тұрғыда дамыту цифрлық технологияларды пайдалану арқылы жүзеге асырылады. Мақалада зерттеу мәселесіне теориялық талдау жасалады, болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттіліктерін дамыту жағдайларын анықтауға бағытталған эмпирикалық зерттеудің нәтиже-

Түсті: 27.05.2025; Мақұлданды: 15.12.2025; Онлайн қолжетімді: 31.12.2025

*хат-хабар авторы

лері беріледі. Ұсынылған мәліметтер болашақ педагог-психологтердің кәсіби қызметінде цифрлық құзыреттілігін дамытуға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: құзыреттілік, кәсібилік, кәсіби құзыреттілік, цифрлық құзыреттілік, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, цифрлық технологиялар, болашақ педагог-психологтер.

Кіріспе

Еліміздегі заманауи өзгерістер жүйесінде ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың өмірдің барлық салаларына енуінің объективті процесі жүріп жатыр. Сондықтан цифрлық қоғамның үнемі өсіп келе жатқан талаптарына тез бейімделе алатын мамандарға сұраныс артуда. Бұл білім беру жүйесін ақпараттандырумен байланысты модернизациялау мәселесін шешу қажеттілігін анықтап, жалпы кәсіби құзыреттіліктің құрамдас бөлігі ретінде болашақ мамандардың цифрлық құзыреттілігін дамыту мәселесін өзектендіруде.

2023-2029 жылдарға арналған цифрлық трансформация, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар саласын және кибер қауіпсіздікті дамыту тұжырымдамасында: салалық цифрлық трансформациялау, инновациялық экономиканы дамыту жаһандық бәсекеге қабілеттілікке қол жеткізудің ажырамас құрамдас бөлігі болып табылады. Сондықтан мемлекеттер мен әлем елдері бәсекеге қабілетті болу мақсатында өздерінің цифрлық даму стратегияларына бейімделіп, оларды қабылдауы қажет», – деп міндеттелуі цифрлық сауаттылықты дамытудың қажеттілігін айқындай түседі (Қазақстан Республикасы Үкіметі, 2023 №269 қаулысы).

Мемлекеттік басқару жүйесінде цифрлық технологияны қолдану – бүкіл бағдарламаның табысты болуының басты кілті, сондықтан «цифрлық білім беру жобасы күнделікті өмірде пайдалануды, цифрлық мамандарды, соның ішінде, білім беру саласында цифрлық құзыреттілікті дамытудың басты талап екенін көрсетеді (Аймағанбетов, 2020).

2020 жылдан бері енгізілген қашықтықтан оқыту цифрлық сауаттылық саласындағы білімді арттырудың, сонымен қатар болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттілігін дамытудың қажеттілігін көрсетеді.

Цифрлық сауаттылықты қалыптастыру техникалық қажеттілік емес, ол қазіргі қоғамның, соның ішінде білім беру жүйесінің жаңа болмысына бейімделудің басты шарты.

Сондықтан болашақ педагог-психологтер жоғары оқу орындарында оқып жүрген кезеңінен бастап цифрлық технологияларды еркін меңгеріп, оларды кәсіби тәжірибеде тиімді қолдануға дағдылануы тиіс.

Осы тұрғыдан алғанда, болашақ педагог-психологтердің кәсіби қызметінде цифрлық технологияларды қолдануының өзіндік ерекшелігі бар. Ол ерекшелік цифрлық құралдардың тек ақпарат жеткізуші ғана емес, психологиялық қолдау көрсету мен диагностика жүргізудің тиімді тетігіне айналуымен сипатталады. Бүгінде болашақ педагог-психологтердің кәсіби қызметінде цифрлық технологияларды қолдануы олардың функционалдық мүмкіндіктерін кеңейтеді. Қашықтан психологиялық кеңес беру, сандық диагностика жүргізу, виртуалды кеңістікте оқушылардың психологиялық және эмоционалдық жағдайын бақылау міндеттерін цифрлық құралдарды меңгеру арқылы жүзеге асырады. Мәселен, қазіргі таңда түрлі онлайн платформалар мен қосымшалар арқылы оқушылардың мотивациясын, көңіл-күйін бақылауға арналған әдістер тиімді

қолданылып келеді, бұл маман жұмысының сапасын арттыруға, деректермен жұмыс істеудің жаңа мәдениетін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Сондықтан болашақ педагог-психологтердің кәсіби қызметінде цифрлық технологияларды тиімді қолдану заманауи білім беру жүйесінің негізгі шарттарының біріне саналады.

Әдебиеттерге шолу

Жоғары білім берудің қазіргі даму кезеңінде еңбек нарығы ерекше рөл атқарады. Осының нәтижесінде болашақ педагог-психологтердің әлемдегі тез өсіп келе жатқан жедел білім беру ортасына бірден бейімделе алатындай етіп дайындау маңызды міндеттердің біріне саналады.

Педагог-психологтың кәсіби іс-әрекеті мәртебесі мен функционалдық міндеттері (М.Р. Битянова, Р.С. Немов, Р.В. Овчарова, Е.И. Рогов, Н.В. Самоукина, Л.М. Фридман); білім беру ұйымдарында педагогикалық-психологиялық көмек бердің ең тиімді әдісі практикалық тұрғыда жүзеге асыру (Л.Г. Горбунова С.С. Кравцов В.А. Тарасов А.Г. Шмелев Л.Я. Ягодина); білім беру іс-әрекетінің сан алуан түрлерінде ақпараттандыру құралдарын қолдану отандық ғалымдар (Б.С.Ахметов, Е.В.Артықбаева, Т.О.Балықбаев, Е.Ы.Бидайбеков, В.В.Гриншкун, Д.М.Жүсібалиева, Г.О.Дүйсеева, Г.К.Нұрғалиева, А.Е.Сағымбаева, Н.Т.Сартаева, Е.Ж.Төребек, Р.И.Кадирбаева, Е.У.Медеуов және т.б.), сондай-ақ жақын және алыс шет елдік ғалымдар (С.Пейперт, И.В.Роберт, Б.Хантер, Е.К.Хеннер, В.Ф. Шолохович және т.б.) еңбектерінде қарастырылады.

Қазіргі заманда цифрландыру білім беру саласының барлық бағыттарын қамтиды. Ғалымдар (Сарсенбаева және басқалар, 2021; Haleema және басқалар, 2022) білім беру жүйесінде цифрлық технологияларды қолдану оқыту сапасын арттыратынын атап өтеді.

БҰҰ-ның 2030 жылға дейінгі тұрақты даму күн тәртібінің негізгі құрамдас бөліктерінің бірі сапалы білім беру болып табылады. Оның мақсаты – барлығына инклюзивті және тең сапалы білім беру. Цифрлық технология осы мақсатқа жетудің маңызды құралына айналды. Цифрлық технологиялар өндіріс пен тиімділікті арттыра отырып, ластану мен қалдықтарды азайтуға немесе жоюға бағытталған. Бұл технологиялар білім беру жүйесіне күшті әсер етті, презентациялар мен жобаларды жасау үшін әртүрлі бағдарламалар мен құралдарды пайдаланады (Haleema және басқалар, 2022).

Отандық ғалымдар елімізде цифрландыру үдерісінің жүзеге асу қарқынына сипаттама жасап, Қазақстан 4.0 индустриясын дамытуда перспективалы ел болуға толық мүмкіндік бар деп тұжырымдайды. Оны белсенді енгізу үшін ең алдымен, білім беруді цифрландыру қажеттігін баса көрсетеді, өйткені бұл процестің білім беру сапасына әсері білім алушыларға әлеммен, әсіресе заманауи технологиялармен нақты танысуға мүмкіндік беретіндігімен дәлелдейді (Сарсенбаева және басқалар, 2021).

Сонымен қатар бірқатар зерттеулер (Сардарова және басқалар, 2023; Mandayeva және басқалар, 2025; Tomczyk et al., 2024; Momdjian, 2025) педагог-психологтердің кәсіби құзыреттілігін дамытуда цифрлық құралдардың тиімділігін көрсетеді.

Шет елдік және отандық ғалымдардың «цифрлық құзыреттілік» ұғымы және оның құрамдас бөліктері туралы тұжырымдарын жан-жақты талдау «цифрлық құзыреттілік» ұғымын және оның құрамдас бөліктерінің мазмұнын айқындауға негіз болады. Цифрлық құзыреттілік – бұл өмірдің барлық салаларында маңызды таңдаулар негізінде

жеке тұлғаның ақпараттық-коммуникациялық технологияларды сенімді, қауіпсіз және тиімді пайдалану қабілеті. Сәйкесінше, цифрлық құзыреттілік компоненттерінің құрамы мынадай мазмұнға ие болды: эмоционалды-ерікті; әлеуметтік желідегі байланыс; когнитивтік; белсенді; рефлексиялық-бағалауыш (Сардарова және басқалар, 2023).

Mandayeva A.Y., Aplashova A.Zh., Butenova K.S. және Gelişli Y. (2025) Қазақстандағы педагог-психологтарды кәсіби даярлауда цифрлық құзыреттілікті қалыптастыру мәселелерін зерттей келе, қазіргі жағдай педагогтерден тек дәстүрлі білімді ғана емес, сонымен қатар цифрлық технологияларды тиімді қолдана білуін талап ететінін көрсетеді. Зерттеуде негізгі проблемалар ретінде цифрлық дайындықтың жеткіліксіздігі, заманауи технологиялардың шектеулі пайдаланылуы және құзыреттілікті бағалаудың бірізді тәсілінің болмауы аталған (Mandayeva және басқалар, 2025).

Томчик және оның әріптестері цифрлық құзыреттілікті стратегиялық кәсіби дағды ретінде қарастырады. Авторлар жүргізген жаһандық зерттеу нәтижелері жаңа буын педагогтердің цифрлық құзыреттіліктерін қалыптастыруда стратегиялық көзқарастың маңыздылығын көрсетеді. Зерттеуде DigCompEdu шеңберін кәсіби даярлау бағдарламаларына енгізу студенттердің кәсіби бейімделуін арттыратыны дәлелденген. Бұл тұжырым болашақ педагог-психологтердің кәсіби қызметінде цифрлық технологияларды қолдану ерекшелігін түсіндіруге негіз бола алады, сондай-ақ бәсекеге қабілетті әрі заманауи талаптарға жауап беретін маман болудың алғы шарты (Tomczyk et al., 2024).

Momdjian (2025) мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігін қалыптастыруда психологиялық және педагогикалық компоненттердің өзара байланысын атап өтеді. Автор зерттеуінде мұғалімдерді даярлау бағдарламаларында цифрлық құзыреттілікті қалыптастырудың тиімді тәсілдері қарастырылып, бұл құзыреттіліктің тек техникалық емес, психологиялық және педагогикалық компоненттерді қамтитыны көрсетілген (Momdjian et al., 2025).

Chu және әріптестері (2023) цифрлық оқыту құзыреттілігіне әсер ететін факторларды зерттеп, технологияға көзқарас пен деректер сауаттылығының маңызды медиаторлық рөлін айқындаған. Мұндай нәтиже психологиялық қызмет көрсету кезінде цифрлық этика мен деректерді өңдеу мәдениетінің рөлін көрсетеді. Бұл зерттеулер болашақ педагог-психологтердің кәсіби қызметінде цифрлық технологияларды қолдану тек техникалық машық емес, кәсіби-психологиялық мәдениеттің бөлігі екенін дәлелдейді. Авторлар анықтағандай, деректермен саналы жұмыс істеу және технологиялық этиканы сақтау мамандардың кәсіби құзыреттілігінің басты көрсеткіштеріне айналады. Осы тұрғыда болашақ педагог-психологтердің цифрлық этиканы сақтай отырып, онлайн қарым-қатынас жүргізу дағдыларын дамыту қажет (Chu et al., 2023).

Dolezal және әріптестері (2025) студенттердің жартысынан көбі оқу бағдарламалары оларды цифрлық технологияларды кәсіби қолдануға жеткілікті дайындамайтынын анықтаған. Бұл тұжырым Қазақстандағы педагог-психологтарды даярлау жүйесінде де өзекті, себебі болашақ мамандардың практикалық дағдылары жеткілікті деңгейде дамымағанын көрсетеді (Dolezal et al., 2025).

Aydin және әріптестері (2024) мұғалімдердің цифрлық құзыреттерін өлшеудің жаңа шкаласын (TDC-S) жасап, педагогикалық, техникалық, әлеуметтік және этикалық аспектілерді біріктірген. Бұл құрал болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттілігін бағалауға бейімдеуге болатын үлгі ретінде ұсынылады (Aydin et al., 2024).

Болашақ педагог-психолог ретінде студент білім беру ортасында белсенді позицияны иеленуі керек, оларға үлкен жауапкершілік жүктеледі, өйткені ол білім алушылардың қоғамға бейімделуіне және көңіл-күйінде тұрақтылықты жақсартуға, жеке тұлғаның дамуына оң әсерін тигізетін маман болып есептеледі. Сол үшін де, жоғары оқу бітірген соң өзіне сенімді кәсіби қызметті меңгеруде тек ғана цифрлық құзыреттілікті ғана емес жан-жақты құзыреттіліктерді игеру маңызды.

Бүгінгі таңда болашақ педагог-психологтердің аталған кәсіби және тұлғалық қасиеттеріне цифрлық құзыреттілікті қосуға болады, өйткені қазіргі әлемді цифрлық технологияларсыз елестету мүмкін емес. Технологияны меңгерген және ақпаратты дұрыс қабылдаған адамдар сыни тұрғыдан ойлайды, туындаған қиындықтарды бағалауға жақындайды және өз жұмысын табысты жүзеге асырады.

Болашақ педагог-психологтар іс-әрекетінде кәсіби және тұлғалық сапалар өзара тығыз байланыста көрініс табады. Маманның тұлғалық қасиеттері кәсіби жұмысты жүзеге асыруға әсер етеді. Осы себепті болашақ педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінде тұлғалық қасиеттер басты негізді құрайды.

Сондықтан ғалымдар болашақ педагог-психологтердің келесі кәсіби және тұлғалық сапа-қасиеттерін анықтайды: эмпатия таныту, сезімталдық, эмоционалды жайлылық ортасын құра білу; көмек пен қолдау көрсетуге, адамның өз дамуын ынталандыруға ұмтылу; жеке нанымдар мен пайымдаулардан бас тарту, бейімделу мен төзімділік, өзін-өзі ұстауы, өз-өзіне деген сенімділік, өзін-өзі дұрыс бағалай білу, қоғамдық және кәсіби принциптердің болуы, қарым-қатынаста әдептілікті, өзгенің пікірін сыйлауды, жұмысты нәтижелі атқару.

Білім беру мамандары үшін цифрлық құзыреттілік тек техникалық дағдылармен шектелмейді. Repetto және әріптестері (2021) атап өткендей, цифрлық этика, деректер қауіпсіздігі және құпия ақпаратты қорғау әсіресе педагог-психологтар үшін өте маңызды. Цифрлық құралдарды қолдану барысында тест нәтижелерін, кеңес беру ақпаратын сақтау мен жеткізу этикалық нормаларға сай болуы қажет (Repetto және басқалар, 2021).

Солдатова және Рассказова (2016) цифрлық құзыреттілікті адамның ақпараттық-коммуникациялық технологияларды сенімді, тиімді сыни, қауіпсіз таңдау және қолдану қабілеті ретінде сипаттайды (Солдатова және Рассказова 2016).

Осы тұрғыда алғанда, жоғарыдағы отандық, алыс және шетелдік ғалымдардың зерттеулеріне сүйене отырып, біздің зерттеу контекстімізге сәйкес цифрлық құзыреттілікті болашақ педагог-психологтардың цифрлық ортада (цифрлық дағдылар, цифрлық сауаттылық, алгоритмдік ойлау, деректерді талдау) цифрлық өнімдермен жұмыс істеу бойынша құзыреттер жиынтығының қалыптасуы, оларды кәсіби қызмет міндеттерін шешуде қолдану мүмкіндігі деп түсінеміз.

Сондықтан цифрлық құзыреттілік – бұл білімнің, біліктің және дағдылардың күрделі кешені екенін көрсетеді, оның ішінде: цифрлық білім беру ресурстары мен білім беру платформаларының сан алуан түрлерін білуі; әр түрлі білім беру порталдары негізінде интерактивті режимде жекетапсырмаларды құрастыра алуы; сан алуан түрлі ақпараттық-білім беру құралдарын пайдалана отырып, қашықтықтан оқу сабақтарының, ғылыми және сабақтан тыс іс-шаралардың түрлерін өткізу дағдыларының қалыптасуы, цифрлық құзыреттілікті дамытуға ынталану қабілетінің болуы және т.б.

Осы тұрғыдан, болашақ педагог-психологтердің еңбек функциялары шеңберінде орындауы тиіс кәсіби қызмет пен еңбек әрекеттеріне сүйене отырып, біз айтып отырған «цифрлық құзыреттілік» ұғымын келесі компоненттері арқылы қарастыруға болады:

– цифрлық тұтынушылық заман ағымына қарай ақпараттарды күнделікті өмірде, кәсіби қызметте ғаламтор мен әлеуметтік желілерді пайдаланумен байланысты цифрлық және техникалық құрылғыларды пайдалану арқылы ақпараттық кеңістікке қол жеткізіп, қарым-қатынаста эмоциялық тұрақтылықты сақтауы;

– цифрлық сауаттылық цифрлық технологиялар мен бағдарламаларды, ақпаратты, әлеуметтік желілерді, телефонды дұрыс пайдалану және жұмыс жасау мүмкіндігі, компьютерлік сауаттылық цифрлық сауаттылыққа қол жеткізудің басты индикаторы, компьютердің көмегі арқылы ақпараттарды іздеуі, жүйелеуі, оны қызметте ұтымды қолдануы;

– цифрлық қауіпсіздік ғаламтор кеңістігі арқылы қоршаған ортамен қарым-қатынас жасауында өзін-өзі дұрыс ұстауы, этикалық талаптарды сақтауы, жалған ақпарат таратпауы, жауапкершілікті сезінуі.

Осы орайда, кез келген саладағы жұмыс берушілердің жоғары білім беру жүйесінің түлектеріне қойылатын маңызды талабы цифрлық құзыреттіліктің болуы екендігін ескере отырып, зерттеу барысында жүргізілген әдебиеттерге шолу болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту аспектісінің жеткіліксіздігін көрсетеді.

Сондықтан алдымен ақпараттық-коммуникативтік технологияларды (АКТ) болашақ педагог-психологтардың қызметтерін орындауда ғана емес, арнайы білім беру ресурстарымен бірге оқу үдерісінде оны қолдаудың қажеттілігі айқындалады (1-кесте).

1-Кесте. Болашақ педагог-психологтердің қызметінің негізгі түрлеріндегі кәсіби міндеттерді шешудегі функциялары

Іс-әрекет түрі	Кәсіби міндеттері	АКТ қолданылу	АКТ функциялары
Психо диагностика жасау	Тест әдістемелерін дайындау, тестілеу өткізу, алынған нәтижелерді талдау, ақпаратты пайдалану, сақтау, өңдеу жұмыстарын жүргізу.	Ғаламтор, электронды пошта, бағдарламалар тесттер, электронды кітапшалар.	Қазіргі таңда білім беру үрдісінде тест және әртүрлі тапсырмаларды оңтайлы әрі шынайылығына қол жеткізу. Уақытты барынша үнемді пайдалану.
Қателер мен жұмыс және дамыту	Әр түрлі сайт, бағдарламаларды құрастыру, топтарға бөлу, жұмыстың нәтижесін бақылау, дәріс өткізу, материалдарды жинақтау.	Ғаламтор, электрондық пошта, электронды кітапшалар, материалдар жинағы, цифрлық ойындар, графикалық кестелер мен сызбалар, ұнтаспа арқылы музыка тыңдау.	Қателер мен жұмыс жасау арқылы нәтижеге қол жеткізу. Топтарға бөлу арқылы ақпаратты жылдам әрі тез үйрену, өткізілетін тақырыпқа байланысты уақыт тиімділігін пайдалану. Білім алушылардың өзін-өзі дамуына мүмкіндік жасау.
Кеңес алу арқылы қалыптасу	Қазіргі таңдағы жаңа ақпараттарды алу, дәрістер, семинарлар, тренингтерден ақпарат алу, онлайн дәрістер оқу.	Ғаламтор, электрондық почта, әлеуметтік желілер, презентациялар, баспа жүйелері,	Қазіргі таңдағы жаңа ақпаратқа қол жеткізу, білім берудің тиімділігін арттыру.

Жалпы педагогикалық-психологиялық талдау	Нәтижелерді қадағалап дамытуды тоқтатпау, дәріспен қатар жаңа ақпараттарды пайдалану.	Ғаламтор, әлеуметтік желілер, білім беру және ақпараттық дайындық.	Құзыретті маман дайындау, білімді жетілдіруге заман ағынына ілесіп отыру, уақыт тиімділігін арттыру.

Кестеде көрсетілгендей, болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттілігін дамыту жағдайларының (іс-әрекет түрлері, кәсіби міндеттері) тұлғалық сапаларымен өзара байланысына келетін болсақ, олардың ақпараттық-коммуникативтік технологияларды кәсіби қызметте тиімді пайдалану дағдыларын артырады.

Бұл педагог-психологтердің цифрлық технологияларды меңгеруге және әлеуметтік желілермен өзара әрекеттесуге психологиялық дайындық деңгейін анықтауға мүмкіндік береді. Цифрлық құзыреттілікті жаңа технологияларды, соның ішінде цифрлық технологияларды тиімді қолдану дағдылары деп те санауға болады.

Зерттеу нәтижелері болашақ педагог-психологтердің кәсіби қызметінде цифрлық технологияларды нақты қолданудың бірнеше бағыттарын көрсетуге мүмкіндік береді.

– *Canva, Mentimeter, Kahoot, Padlet* интерактивті құралдарды қолдана отырып, аудиторияның белсенділігін арттыруға болады;

– *Google Forms, PsyToolkit, PsyTest, PsyMetrics* онлайн-қолданбалар психологиялық диагностика жүргізу кезінде мәліметтерді автоматты түрде жинақтап, талдау үдерісін жеңілдетеді;

– *Zoom, Google Meet, Telegram, WhatsApp* платформалары арқылы онлайн-психологиялық кеңес беру мен кері байланыс орнату қашықтықтан кәсіби көмек көрсету тәжірибесінің кеңінен таралғанын көрсетеді;

– *Google Drive, Jamboard, Miro* сервистері деректермен жұмыс істеу және кәсіби рефлексияны ұйымдастыруда пайдаланылады.

– *Google Translate* мәтінді немесе жазуды суретке түсіріп, содан кейін қажетті үзіндіні таңдап, оны бірден аударуға болатын сөздерді әртүрлі тілдерге аударуға арналған қосымша.

– *Mind Online* бейнеконференцияларды ұйымдастыруға арналған, қатысушылардың шексіз санын қосу, үйренуге оңай пайдаланушы интерфейсі, виртуалды кездесулерді ұйымдастырудың кең функционалдығымен сипатталады.

Бұл мысалдар болашақ педагог-психологтердің кәсіби қызметінде цифрлық технологияларды қолдану тек оқу мақсатымен шектелмей, психологиялық диагностика, кеңес беру, тренинг ұйымдастыру және талдау секілді практикалық міндеттерді шешудің құралына айналғанын дәлелдейді.

Әртүрлі цифрлық бағдарламалар болашақ мамандар үшін тек қосымша құрал емес, кәсіби қызметтің ажырамас бөлігіне айналуға мұмкін. Олар психологиялық диагностика жүргізу, сауалнама алу, нәтижелерді визуализациялау, психокоррекциялық жаттығулар дайындау үшін кеңінен қолданылады. Мысалы, *PsyTest, PsyMetrics, Google Forms, SPSS, Miro, Canva* сынды қосымшалар психологиялық деректермен жұмыс істеуді жеңілдетеді әрі сапалы етеді. Сонымен қатар, цифрлық ортада жұмыс істеу мәдениетін қалыптастыру болашақ педагог-психологтың еңбек нарығында бәсекеге қабілетті болуына ықпал етеді.

Сондықтан білім беру үдерісіне ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың белсенді енуіне, білім беру ұйымдарында «электрондық мектептің» енгізілуіне байланысты болашақ педагог-психологтердің электрондық ресурстарды пайдалануы оның кәсібилігінің өлшемдерінің бірі болып табылады.

Электрондық ресурстар – бұл электронды құрылғылар арқылы шығарылатын ғылыми-әдістемелік, дидактикалық, оқу және басқа материалдар (мәтіндік материалдар, мәліметтер базасы, визуалды және дыбыстық фрагменттер түрінде графика, дыбыс, бейне, фото, анимация).

Сондықтан болашақ педагог-психологтердің кәсіби іс-әрекетінде әртүрлі компьютерлік бағдарламалар пакетін (мысалы, Microsoft Office) қолдана отырып, жасайтын материалдары электрондық ресурстарды деп санауға болады.

Microsoft Office, яғни кеңсе бағдарламаларының пакеті маманның таптырмас көмекшісі болып табылады, олардың көмегімен келесі қызмет түрлерін жүзеге асыруға болады:

- құжаттау (мәтіндік құжаттарды жасау және сақтау);
- түрлі көрнекі материалдарды дайындау (буклеттер, парақшалар, шақырулар жасау);
- диагностика жүргізу және оның нәтижелерін өңдеу (сауалнамалар, сауалнамалар, қарапайым тесттер жасау және нәтижелерді есептеу);
- деректер базасын құру және есептерді жылдам дайындау (Электрондық журнал жүргізу, мәліметтер базасымен жұмыс істеу);
- баяндамалар, презентациялар дайындау; жұмысты жоспарлау және жұмыс уақытын тиімді пайдалану (электрондық дәптерді қолдану, жазбалар, бетбелгілер жасау, материалдарды жүйелеу) және т. б.

Сонымен, кеңсе бағдарламаларының (Microsoft Office, Microsoft Word, Microsoft Publisher, Microsoft Excel) мүмкіндіктері мен оларды пайдалану қабілеттері туралы білімнің болуы педагог-психолог қызметінің тиімділігін арттырады. Іс жүзінде бағдарламаның барлық негізгі мүмкіндіктерін пайдалануды үйрену жұмыс уақытын тиімді ұйымдастыруға көмектеседі.

Сонымен бірге зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттілігін дамыту үшін келесі әдістемелік бағыттарды енгізу ұсынылады:

- цифрлық платформалар негізінде кәсіби тапсырмалар (кейстер, онлайн -тренинг, диагностика үлгілері) орындау;
- болашақ педагог-психологтердің цифрлық этика мен деректер қауіпсіздігі бойынша білімін тереңдету;
- оқу пәндеріне «цифрлық психологиялық практика» элементтерін енгізу. Мұндай әдістемелік шешімдер цифрлық технологияларды кәсіби психологиялық қызметтің құрамдас бөлігі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу мақаламыздың негізгі мақсаты – болашақ педагог-психологтерді кәсіби қызметінде цифрлық технологияларды қолдануға дағдыландыру мәселесін теориялық тұрғыдан негіздеу. Болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттілігін дамыту мәселесі бойынша әдебиеттерді талдау, озық тәжірибені зерделеу және жалпы қорытындылау әдістері қолданылды.

Зерттеу барысында Т.А.Аймалетдинов құрастырған әдістемені пайдалана отырып, цифрлық құзыреттілік деңгейі зерттелді. Автор әдістемесі цифрлық сауаттылық деңгейін кешенді өлшеуге мүмкіндік береді. НАФИ талдау орталығы берген цифрлық сауаттылықтың анықтамасын ең толық деп санауға болады: «цифрлық сауаттылық дегеніміз — адамға ақпаратты қауіпсіз және дұрыс басқаруға, түсінуге, біріктіруге,

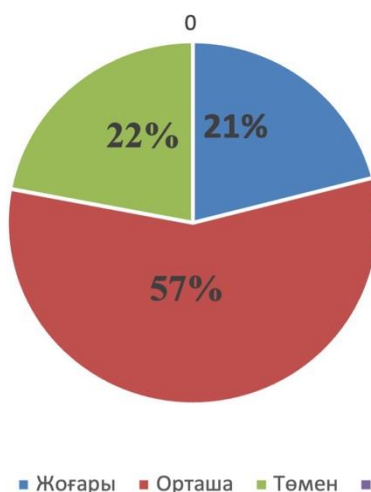
бөлісуге, бағалауға, құруға және оған қатысуға арналған сандық құрылғылар мен желілік технологиялар арқылы қол жеткізуге мүмкіндік беретін білімнің, дағдылар мен көзқарастардың негізгі жиынтығы экономикалық және әлеуметтік өмір». Цифрлық құзыреттіліктің негізі цифрлық сауаттылық болып табылады. Зерттеудің бір бөлігі ретінде цифрлық сауаттылық индексінің мәндері жеке әлеуметтік кіші топтар үшін де қолданылады. (Аймалетдинов және басқалар, 2019).

Экспериментке Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің 6B01103 – «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының 1-2 курс студенттері қатысты. Жалпы саны – 91 студент (2023-2024 оқу жылы бойынша). Мұнда 1 курс студенттері эксперимент тобына (54 студент), 2 курс студенттері бақылау тобына (37 студент) жатқызылады.

Сондықтан цифрлық құзыреттілік деңгейін анықтау үшін таңдап алынған әдістеме қолданылып, зерттеу барысында алынған нәтижелеріне жасалған талдаулар ұсынылады.

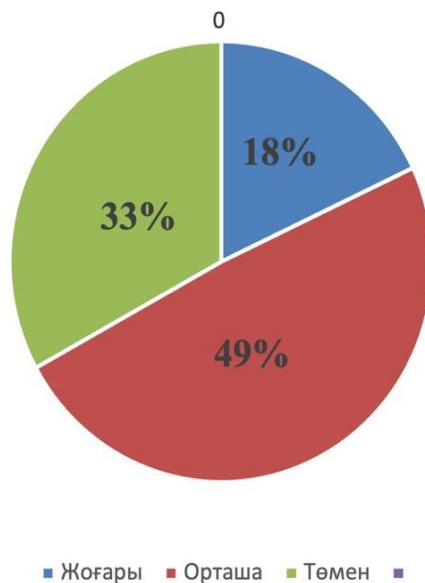
Нәтижелер мен талқылау

Осы әдістемені жүзеге асыру барысында болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттіліктерінің басымдылығы орташа және жоғары деңгейде екені байқалады. Экспериментке қатысқан студенттердің 21% жоғары, 57% орташа, 22% төмен деңгейге ие болды (1-сурет).



1-Сурет. Болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттілігін дамыту деңгейі (Т.А. Аймалетдинов әдістемесі бойынша). Ескерту: ЭТ- эксперимент тобы

Бақылау тобы студенттерінің 18% жоғары, 49% орташа, 33% төмен деңгейге ие болды (2-сурет).



2-Сурет. Болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттілігін дамыту деңгейі (Т.А. Аймалетдинов әдістемесі бойынша). Ескерту: БТ-бақылау тобы

Орташа деңгей болашақ педагог-психологтердің басым бөлігі цифрлық технологияларды қолданудың әлеуетін түсінетінін және оларды өз жұмысында пайдалану мақсатында зерттегісі келетінін білдіреді.

Болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттілігін арттырып, цифрлық құрылғыларды қолдану аясын арттыру арқылы шығармашылық тұрғыда пайдалануға мүмкіндік жасау маңызды.

Жоғары деңгейлі болашақ педагог-психологтар цифрлық құрылғыларды кешенін шешуші, шығармашылық тұрғыда сыни қолдана алатынын көрсетеді.

Сонымен қатар, Kumpikaitė - Valiūnienė және әріптестері (2022) цифрлық құралдарды білім беру психологиясына интеграциялау болашақ мамандардың оқушылармен, ата-аналармен тиімді байланыс орнатуына жағдай жасайтынын анықтаған. Дегенмен, стандартталған оқытудың болмауы мен цифрлық өзгерістерге қарсылық педагогтарды даярлауда кедергі келтіреді. Олар арнайы жағдайлар үшін цифрлық құрылғылар мен әдейі таңдайды және әртүрлі цифрлық стратегиялардың жақсы және жаман жақтарын түсінуге тырысады, қызығушылыққа толы, жаңа идеяларға ашық және қолдана алатын көптеген сынақтан өтпеген цифрлық технологиялар бар екенін түсінеді.

Тәжірибе жасау арқылы болашақ педагог-психологтер өз кәсіби қызметінде қолданылған цифрлық құралдар қорын толықтырады, құрылымдайды және жақсартады.

Болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттілігінде цифрлық құрылғыларды қолдану және ақпараттық базаны құру, компьютерлік диагностика жасау, зерттеу барысында эмоциялық тұрақтылық, нәтижелерді статистикалық талдау, экспериментті ұйымдастыру, бастапқы мәліметтерді өңдеу және автоматтандыру іс-әрекеттерді іске асыруға мүмкіндік береді.

Осы тұрғыда цифрлық технологияларды білім беру бағдарламаларын оңтайландырады және оқу тиімділігін арттырады. Зерттеу барысы көрсеткендей, болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттілігі кәсіби қызметінде табысты білім беруде жаңа серпін береді.

Заманауи цифрлық технологиялар статистикалық мәліметтерді өңдеу, әртүрлі бағдарламаларды пайдалану, өздерінің веб-сайттарын құру және т.б. мүмкіндіктерін арттырады.

Білім бердің цифрлық құралдары интерактивті тақталар, тестілеу бағдарламалары, интерактивті тақталар, презентациялар, электронды кітап оқу құрылғылары, бейнеконференция жүйелер мен дыбыстық құрылғыларды меңгеру үшін цифрлық құзыреттілікті дамыту маңызды болып табылады.

Алынған эмпирикалық деректер, бір жағынан, болашақ педагог-психологтердің өз жұмысында цифрлық құралдарды белсенді және шығармашылық пайдалануға жеткіліксіз дайындығын, екінші жағынан, болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттілігін мақсатты түрде дамытудың мүмкіндігін сипаттайды. Бұл идеялар болашақ педагог-психологтердің ағартушылық, профилактикалық және ақпараттық қызметімен байланысты, оны жүзеге асыруда цифрлық құзыреттілігін дамытады. Бұл жағдай болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттілігін дамытудың мақсатты үдерісінің табыстылығын болжауға негіз болады.

Қазіргі білім беру кеңістігінде цифрлық технологияларды тиімді пайдалану – болашақ педагог-психологтердің кәсіби даярлығындағы маңызды бағыттардың бірі. Себебі заманауи оқыту мен тәрбиелеу үдерісі ақпараттық-коммуникациялық ортада жүріп жатыр. Психолог маман ретінде цифрлық құралдарды, платформаларды, онлайн сервистер мен қосымшаларды еркін меңгеру – психологиялық қолдау мен кеңес беру қызметінің сапасын арттыруға зор мүмкіндік береді.

Цифрлық технологиялар арқылы педагог-психологтер оқушылардың психологиялық жай-күйін мониторинг жасау, сауалнама жүргізу, диагностика құралдарын қолдану, психокоррекциялық жаттығулар ұйымдастыру сияқты жұмыстарды икемді әрі жедел орындай алады. Сонымен қатар, бұл технологиялар балалармен, ата-аналармен және әріптестермен қашықтықтан тиімді қарым-қатынас жасауға жағдай жасайды.

Жалпы, болашақ маман ретінде мен цифрлық құзыреттіліктің дамуын уақыт талабы деп санаймын. Цифрлық сауаттылық – тек техникалық қабілет емес, сонымен бірге ақпаратты дұрыс іріктеп, оны кәсіби міндеттерге бейімдей білу мәдениеті. Сондықтан бұл бағыттағы білім мен дағдыны үздіксіз жетілдіру – бүгінгі студенттің де, ертеңгі маманның да басты міндеті деп есептеймін.

Алынған нәтижелер болашақ педагог-психологтердің кәсіби қызметінде цифрлық технологияларды тиімді қолдану қажеттігін тағы да дәлелдейді.

Қорытынды

Қазіргі педагог-психолог тек теориялық біліммен шектелмеуі тиіс, ол заманауи цифрлық кеңістікте еркін бағдарлай алатын, технологияны тиімді қолдана білетін кәсіби тұлға болуы қажет. Әсіресе психологиялық көмек көрсету, диагностика жүргізу немесе білім алушылармен кері байланыс орнатуда цифрлық платформалар мен сервистердің маңызы ерекше.

Болашақ педагог-психолог кадрлардың кәсіби даярлығында Zoom, Google Forms, Mentimeter, Padlet құралдарды психологиялық іс-әрекетте шебер оқушылармен интерактивті қарым-қатынас орнатуға, жедел ақпарат жинауға және заманауи форматта психологиялық қызмет көрсетуге мүмкіндік береді.

Сондықтан цифрлық технологияларды меңгеру техникалық дағды емес, ол – болашақ маманның кәсіби мәдениетінің бір бөлігі. Себебі, цифрлық құзыреттілік

қазіргі педагогикалық тұлғаның кәсіби мәдениетінің өлшеміне айналды. Сондықтан болашақ педагог-психологтер кәсіби мәдениеттің құрамдас бөлігі ретінде цифрлық құзыреттілікті үздіксіз жетілдіріп отыруы тиіс.

Сондықтан болашақ педагог-психологтердің кәсіби қызметінде цифрлық технологияларды қолдануының ерекшеліктерін талдау келесідей қорытынды жасауға мүмкіндік береді:

- болашақ педагог-психологтердің қарапайым және қызықты жағдайларда өз функцияларын тиімді және жоғары нәтижелі орындау, жаңа нәрселерді жылдам меңгеру және тез бейімделу қабілетін кәсіби тұрғыдан сипаттайды;

- болашақ педагог-психологтердің ең маңызды кәсіби және тұлғалық қасиеттері олар эмоциялық тұрақтылық, өзін-өзі бағалау, шешім шығара білу, ұстамдылық, т.б анықталды.

- болашақ педагог-психологтердің кәсіби құзыреттілігі оның кәсіби қызметінің шығармашылық сипатынан, жаңа тәсілдер мен инновациялық технологияларды үнемі іздестіруінен көрінеді.

Қолданылған әдістеменің нәтижелері болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттіліктерді меңгеруінің оң деңгейін көрсетеді. Олар өз қызметінде цифрлық технологияларды қолданудың маңыздылығын түсінеді.

Ғылым мен техникадағы жаңалықтар субъектінің барлық қызмет салаларындағы өзгерістерге байланысты. Білім беру жүйесі алғашқылардың бірі болып цифрландыру үдерісі белгілеген жаңа үрдістерді қабылдады. Мұның дәлелі білім беру ұйымдарының білім беру үдерісінің барлық қатысушылары белсенді қолданатын әртүрлі цифрлық платформаларды білім берудің барлық деңгейлерінің оқу үдерісіне енгізуі болып табылады.

Қоғамдағы қазіргі жағдай, ғылымның, техниканың дамуы, білім беруді ақпараттандыру және цифрландыру тенденциялары педагогикалық үдерісті ұйымдастыру тәсілдерін өзгертудің қажеттілігін тудырады. Бұл зерттеудің мақсаты болашақ педагог-психологтердің кәсіби қызметіндегі цифрлық технологияларды қолданудың маңызын зерттеу болды. Ол өз кезегінде болашақ педагог-психологтердің цифрлық құзыреттіліктерін дамытуға ықпалын тигізеді. Болашақта зерттеуді тереңдетіп, цифрлық құзыреттілікті арттыруға бағытталған арнайы бағдарламалар мен курстарды әзірлеу маңызды болып табылады.

Авторлардың қосқан үлесі:

Ермекова М.А. – зерттеу жұмысына байланысты ғылыми-педагогикалық, теориялық әдебиеттерді тақырыпқа сәйкес жинақтап, талдау жасады. Эксперимент жүргізу, оның нәтижелеріне математикалық анализ жасау автордың үлесінде болды.

Шолпанқұлова Г.К. – автор Қазақстан және шет ел ғалымдарының еңбектерін талдауға қатысты. Эксперимент нәтижесі бойынша алынған мәліметтерге әдіснамалық және теориялық талдау жүргізді.

Рахимғалиева П.С. – автор мақаланың кіріспесін және мақсаты мен міндеттерін жазды. Зерттеу жұмысының деректеріне талдау жасап, мақаланың рәсімдеуін, жоспарын басшылыққа алды.

Әдебиеттер тізімі

Аймағанбетов, А. (2020). Цифрлық білім: баяндама, 30 маусым 2020 ж. Қолжетімді: https://kaz.inform.kz/news/ashat-aymagambetov-ukimetke-cifryk-bilim-zhobasyn-tanystyrdy_a3667423/ (қол жеткізілген күні: 20 қаңтар 2025ж).

Аймалетдинов, Т.А. (2019). Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева, Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридонова –Текст: электронный // Аналитический центр НАФИ. – С. 85-89. Қолжетімді: <https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/10/digit-ped.pdf> (қол жеткізілген күні: 20 қаңтар 2025ж).

Қазақстан Республикасы Үкіметі, (2023). 2023–2029 жылдарға арналған цифрлық трансформация, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар мен киберқауіпсіздік саласын дамыту тұжырымдамасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 269 қаулысы. — Қолжетімді: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000269> (қол жеткізілген күні: 15 қаңтар 2025ж).

Сардарова, Ж.И., және басқалары, (2023). Современное состояние и проблемы формирования цифровой компетентности педагогов. Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки», 1(74), с. 58–67. DOI: 10.26577/JES.2023.v74.i1.06. Қолжетімді: <https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz> (қол жеткізілген күні: 20 қаңтар 2025ж).

Сарсенбаева, Н.Ф., Мырзахметова, Б.Ш. және Адылбекова, Э.Т. (2021). Цифровизация образования в Республике Казахстан. Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал, 1(54). Қолжетімді: <http://scipress.ru/pedagogy/articles/tsifrovizatsiyaobrazovniya-v-respublike-kazakhstan.html> (қол жеткізілген күні: 20 қаңтар 2025ж).

Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И. (2016). Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн Национальный психологический журнал. № 2 (22). 50–60 б. DOI: 10.11621/npj.2016.0205.

Aydin, M. K., Yildirim, T., & Kus, M. (2024). Teachers' digital competences: A scale construction and validation study. *Frontiers in Psychology*, 15, 1356573. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1356573>

Dolezal, D., Göttl, K., & Ambros, R. (2025). Pre-Service Teachers' Digital Competence: A Call for Action. *Education Sciences*, 15(2), 160. <https://doi.org/10.3390/educsci15020160>

Chu, J., Lin, R., Qin, Z., Chen, R., Lou, L., & Yang, J. (2023). Exploring factors influencing pre-service teacher's digital teaching competence and the mediating effects of data literacy: Empirical evidence from China. *Humanities and Social Sciences Communications* 10, 170. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02016-y>

Haleema A., et al. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review, *Sustainable Operations and Computers*. Vol. 3. Pp. 275. Қолжетімді: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666412722000137?utm_source=chatgpt.com (қол жеткізілген күні: 20 қаңтар 2025ж).

Mandayeva, A.Y., et al. (2025). Digital competence as an important element of professional training of educational psychologists in Kazakhstan. *Pedagogy and Psychology*, 62(1), pp. 59–72. <https://doi.org/10.51889/2960-1649.2025.62.1.007>

Momdjian, L. (2025). A study of preservice teachers' digital competence. *Computers & Education*, 203, 105000. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105000>

Repetto, M., et al. (2021). Ethical use of digital technologies in educational psychology: risks and recommendations. *Computers & Education*, 176. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104239>

Tomczyk, Ł., Wąsiński, A., & Santos, C. (2024). Digital competence among pre-service teachers: A global analysis. *Computers & Education*, 194, 104850 <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.104850>

М.А. Ермакова*¹, Г.К. Шолпанкулова², П.С. Рахимғалиева³

^{1,2}*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан*

³*Медицинский университет Семей, Семей, Казахстан*

Особенности применения цифровых технологий в профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов

Аннотация. Статья связана с необходимостью исследования проблемы развития цифровой компетентности будущих педагогов-психологов. В связи с этим рассматривается основная цель использования цифровых технологий в профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов. В настоящее время главным фактором изменений в системе образования является интенсивный поток информации. Для адаптации к быстрым изменениям общества необходимо постоянно развивать одну из ключевых способностей – способность к обучению в течение всей жизни, что включает развитие цифровой компетентности. Учитывая задачу современной системы профессионального образования по подготовке специалистов, готовых работать, совершенствоваться и развиваться в цифровой среде, в статье раскрывается сущность понятия «цифровая компетентность».

По нашему мнению, цифровая компетентность – это формирование совокупности компетенций будущих педагогов-психологов, связанных с работой в цифровой среде (цифровые навыки, цифровая грамотность, алгоритмическое мышление, анализ данных) и возможностью их применения при решении профессиональных задач. Для достижения поставленной цели образовательные организации также должны быть готовы к изменениям. Кроме того, будущие педагоги-психологи должны быть результативными, ответственными, активными и грамотными в использовании цифровых технологий в своей профессиональной деятельности.

Цифровые технологии представляют собой современную среду обитания человека, открывающую новые возможности для обучения, самореализации и построения индивидуальной образовательной траектории независимо от места проживания. Системное и стратегическое использование цифровых технологий будущими педагогами-психологами способствует систематическому поиску информации, формированию учебной дисциплины и быстрому освоению цифровых знаний.

В исследовании развитие цифровой компетентности будущих педагогов-психологов рассматривается как процесс, реализуемый посредством использования цифровых технологий. В статье проводится теоретический анализ исследуемой проблемы и представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление условий развития цифровой компетентности будущих педагогов-психологов. Представленные материалы способствуют развитию цифровой компетентности будущих педагогов-психологов в их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетентность, профессионализм, профессиональная компетентность, цифровая компетентность, информационно-коммуникационные технологии, цифровые технологии, будущие педагоги-психологи.

M.A.Yermekova*¹, G.K. Sholpankulova², P.S. Rakhimgaliyeva³

^{1,2}*L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*

³*Semey Medical University, Semey, Kazakhstan*

Features of the use of digital technologies in the professional activities of future educational psychologists

Abstract. The article is related to the need to study the issue of developing digital competence among future teacher-psychologists. Therefore, the main goal of using digital technologies in the professional activities of future teacher-psychologists is considered. At present, the main reason for the various changes in the education system lies in the vast flow of information. To adapt to the rapid changes in society, it is necessary to continuously develop one's digital competence as an integral part of lifelong learning. Considering the task of modern professional education to train specialists who are ready to work, improve, and develop in a digital environment, the article reveals the essence of the concept of "digital competence."

In our opinion, digital competence is the formation of a set of competencies of future teacher-psychologists related to working in a digital environment (digital skills, digital literacy, algorithmic thinking, data analysis) and the ability to apply them in solving professional tasks. To achieve this goal, educational institutions must also be ready for change. In addition, future teacher-psychologists should be effective, responsible, active, and competent in the use of digital technologies in their professional activities.

Digital technologies represent a modern living environment that opens up new opportunities for learning, self-development, and building an individual educational trajectory regardless of location. Systematic and strategic use of digital technologies by future teacher-psychologists helps them to search for information efficiently, develop discipline, and quickly master digital knowledge.

The study considers the professional development of digital competence among future teacher-psychologists as a process implemented through the use of digital technologies. The article presents a theoretical analysis of the research problem and provides the results of an empirical study aimed at identifying the conditions for developing digital competence in future teacher-psychologists. The presented findings contribute to enhancing the digital competence of future teacher-psychologists in their professional activities.

Keywords: competence, professionalism, professional competence, digital competence, information and communication technologies, digital technologies, future teacher-psychologists.

References

Aimaganbetov, A. (2020). Tsifrlyk bilim: bayandama [Digital education: report] 30 maýsym 2020. Available at: https://kaz.inform.kz/news/ashat-aymagambetov-ukimetke-cifrlyk-bilim-zhobasyntanystyrdy_a3667423/ (accessed: 20 January 2025) (in Kazakh)

Aimaletdinov, T.A. (2019). Digital Literacy of Russian Teachers: Readiness to Use Digital Technologies in the Educational Process. / T.A. Aimaletdinov, L.R. Baimuratova, O.A. Zaitseva, G.R. Imaeva, L.V. Spiridonova – Text: electronic // Analytical Center NAFL. – pp. 85–89. Available at: <https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/10/digit-ped.pdf> (accessed: 20 January, 2025) (in Russian)

Qazaqstan Respublikasy Ükimeti (2023). 2023–2029 jıldarǵa arnalǵan cifrlyq transformaciya, aqparattyq-kommunikacijalyq tehnologijalar men kiberqauipsizdik salasyn damytu túzhyrymdamasyn bekitu turaly Qazaqstan Respublikasy Ükimetiniń 2023 jylǵy 28 nauryzdaǵy № 269 qaulysy [Resolution

of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No. 269 "On approval of the Concept for the Development of Digital Transformation, Information and Communication Technologies and Cybersecurity for 2023–2029"] Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000269> (accessed: 15 January 2025) (in Kazakh)

Sardarova, Zh.I., et al. (2023). Sovremennoe sostojanie i problemy formirovaniya tsifrovoj kompetentnosti pedagogov [The current state and problems of developing teachers' digital competence] Vestnik KazNU. Serija «Pedagogicheskie nauki», 1(74), 58–67. DOI: 10.26577/JES.2023.v74.i1.06. Available at: <https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz> (accessed: 20 January 2025) (in Russian)

Sarsenbaeva, N.F., Myrzakhmetova, B.Sh. jane Adylbekova, E.T. (2021). Tsifrovizatsija obrazovanija v Respublike Kazakhstan [Digitalization of education in the Republic of Kazakhstan] Mir pedagogiki i psikhologii: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal, 1(54). Available at: <http://scipress.ru/pedagogy/articles/tsifrovizatsiyaobrazovniya-v-respublike-kazakhstan.html> (accessed: 20 January 2025) (in Russian)

Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I. (2016). Modeli tsifrovoj kompetentnosti i deyatel'nost' rossijskikh podrostkov onlajn [Models of digital competence and the online activity of Russian adolescents] Natsional'nyj psikhologicheskij zhurnal, № 2(22), 50–60 b. DOI: 10.11621/npj.2016.0205. Available at: <https://npsyj.ru/en/articles/article/6622/> (accessed: 20 January 2025) (in Russian)

Aydin, M. K., Yildirim, T., & Kus, M. (2024). Teachers' digital competences: A scale construction and validation study. *Frontiers in Psychology*, 15, 1356573. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1356573>

Chu, J., Lin, R., Qin, Z., Chen, R., Lou, L., & Yang, J. (2023). Exploring factors influencing pre-service teacher's digital teaching competence and the mediating effects of data literacy: Empirical evidence from China. *Humanities and Social Sciences Communications* 10, 170. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02016-y>

Dolezal, D., Göttl, K., & Ambros, R. (2025). Pre-Service Teachers' Digital Competence: A Call for Action. *Education Sciences*, 15(2), 160. <https://doi.org/10.3390/educsci15020160>

Haleema A., et al. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review, *Sustainable Operations and Computers*. Vol. 3. Pp. 275. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666412722000137?utm_source=chatgpt.com (accessed: 20 January, 2025)

Mandayeva, A.Y., et al. (2025). Digital competence as an important element of professional training of educational psychologists in Kazakhstan. *Pedagogy and Psychology*, 62(1), pp. 59–72. <https://doi.org/10.51889/2960-1649.2025.62.1.007>

Momdjian, L. (2025). A study of preservice teachers' digital competence. *Computers & Education*, 203, 105000. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105000>

Repetto, M., et al. (2021). Ethical use of digital technologies in educational psychology: risks and recommendations. *Computers & Education*, 176. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104239>

Tomczyk, Ł., Wąsiński, A., & Santos, C. (2024). Digital competence among pre-service teachers: A global analysis. *Computers & Education*, 194, 104850. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.104850>

Автор туралы мәліметтер:

Ермекова М.А. – хат-хабар авторы, 8D01103 «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасы бойынша 3 курс докторанты, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Янушкевич көшесі, 6, Астана, Қазақстан.

Шолпанқұлова Г.К. – педагогика кафедрасының профессор м.а., педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Янушкевич көшесі, 6, Астана, Қазақстан.

Рахимғалиева П.С. – Т.Қ. Раисов атындағы молекулалық биология және медициналық генетика кафедрасының оқытушысы, PhD, Семей медициналық университет, Абай көшесі 103, Семей, Қазақстан.

Информация об авторах:

Ермекова М.А. – автор для корреспонденции, докторант 3 курса по образовательной программе 8D01103 «Педагогика и психология», Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева, улица Янушкевича, 6, Астана, Казахстан.

Шолпанқұлова Г.К. – и.о профессора, кандидат педагогических наук кафедры педагогики, Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева, улица Янушкевича, 6, Астана, Казахстан.

Рахимғалиева П.С. – PhD, преподаватель кафедры молекулярной биологии и медицинской генетики имени Раисова Т.К., Медицинский университет Семей, улица Абая, 103, Семей, Казахстан.

Information about the authors:

Yermekova M.A. – corresponding author, 3rd year doctoral student in educational program 8D01103 «Pedagogy and psychology», L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich Street, 6, Astana, Kazakhstan.

Sholpankulova G.K. – Associate Professor, Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich Street, 6, Astana, Kazakhstan.

Rakhimgaliyeva P.S. – PhD, teacher of the department of molecular biology and medical genetics and academician of the Raisova T.K., Semey Medical University, Abaya 103 Semey, Kazakhstan.



IRSTI 28.23.15
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-133-145>

Ergonomics of School Textbooks: The Role of Artificial Intelligence in Education for Sustainable Development

A.D. Dziatkovskii¹, G.K. Dlimbetova², K.I. Zhumazhanova*³,
E.N. Dzyatkovskaya⁴, G.B. Zhukanova⁵

¹Platinum Software Development Company, Palo Alto, USA

^{2,3,5}L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

⁴Institute for Education Development Strategy, Moscow, Russia

(E-mail: ¹dziatkov@mail.ru, ²gainid@mail.ru, ³zhumazhanova.gi@mail.ru, ⁴dziatkov@mail.ru, ⁵gulpara69@mail.ru)

Abstract. The article delves into the issues of implementing notions of sustainable development textbooks in schools as well as how the problems could be resolved. On the one hand, it is necessary to bridge the gap between the content of education and modern science. On the other hand, it is necessary to get rid of excessive academic textbooks, bring them closer to real life. Thirdly, it is necessary to integrate the ideas of sustainable development into the content of textbooks in order to teach children to live, to form resilience skills, and social values. Textbooks on natural sciences for secondary schools in Australia, the USA and Germany were analyzed. The results of comparing the texts of traditional textbooks and texts on sustainable development using the Gunning Fog Index and the Flesh Reading Ease scale are shown. The research done by the authors showed that artificial intelligence, together with blockchain, can play a key role in adapting textbooks on sustainable development in accordance with the needs of the subject and the age of students. Collect data on sustainable development from various sources, establish links between them, identify areas where this information will be needed, link it to real-time, take into account the changing knowledge base in subject areas and ensure that it corresponds to the content of the course. A summation of such an assessment of research has led to the revelation that artificial intelligence, virtual, augmented and mixed realities as part of the educational content may contribute to improvements within the learning process, making it exceptionally engaging to the participants.

Keywords: ergonomics, school textbook, sustainable development, artificial intelligence.

Received: 29.05.2025; Approved: 15.12.2025; Available online: 31.12.2025

*corresponding author

Introduction

In the context of global transformations and increasing interdependence between human activities and natural systems, the integration of sustainable development principles into education is no longer optional – it is imperative. Education for Sustainable Development (ESD) has become a central theme in international policy frameworks, including the United Nations' 2030 Agenda for Sustainable Development and UNESCO's Global Education Monitoring Reports. School education plays a fundamental role in preparing future generations to address the complex challenges of climate change, biodiversity loss, social inequality, and economic instability. At the core of this educational transformation lies the school textbook – still the most widely used and authoritative learning resource across the globe.

Despite the rapid evolution of digital resources and open educational platforms, the textbook remains central in most education systems, especially in formal primary and secondary education. It guides the instructional process, reflects the approved curriculum, shapes students' understanding of subjects, and significantly influences the values they adopt. Therefore, the question of how well textbooks incorporate the principles of sustainable development and how effectively these principles are communicated to students becomes a matter of international importance. However, the integration of sustainability concepts into educational content is not just a matter of adding new information; it requires a holistic revision of how content is selected, structured, and presented to learners.

One of the key challenges in this regard is the ergonomics of educational texts. While ergonomics is traditionally associated with the design of physical work environments, its principles are equally applicable to cognitive and educational settings. In the case of textbooks, ergonomics refers to the comprehensibility, readability, accessibility, and usability of texts. An ergonomically designed textbook facilitates learning, reduces cognitive load, and promotes student engagement and motivation. In contrast, overly academic, dense, or fragmented content can alienate learners, reduce comprehension, and ultimately hinder the achievement of educational goals.

This problem is especially relevant in the context of sustainable development education. Many sustainability-related topics are interdisciplinary by nature and involve complex terminology, abstract ideas, and unfamiliar concepts. This complexity often results in content that is textually and conceptually challenging for school students. Moreover, the presentation of such content in textbooks is frequently episodic and fragmented, lacking coherent integration with existing subject matter. The result is an increase in textual difficulty that places additional cognitive demands on students, particularly those in secondary education, where the foundation for scientific and critical thinking is still being formed.

In recent years, Artificial Intelligence (AI) has emerged as a powerful tool for analyzing and improving the ergonomics of educational materials. Readability indexes such as the Gunning Fog Index and the Flesch Reading Ease Scale offer measurable parameters to evaluate the complexity of educational texts. These tools enable researchers, educators, and textbook authors to assess whether a given text is appropriate for a particular age group and academic level. When integrated with AI technologies, these assessments can be performed at scale, allowing for the systematic evaluation of large bodies of educational content across subjects and grade levels. AI can also support the real-time updating of textbook content, ensuring alignment with the most current scientific knowledge and pedagogical approaches.

Furthermore, AI applications extend beyond readability analysis. They enable adaptive learning, personalized content delivery, and the integration of immersive technologies such as virtual, augmented, and mixed reality. These innovations have the potential to revolutionize textbook design, transforming static texts into dynamic learning environments that respond to students' individual needs and learning styles. When applied to sustainability education, such technologies can help bridge the gap between abstract concepts and real-world applications, making complex issues like climate change, ecological interdependence, and global citizenship more relatable and engaging for students.

In this study, we explore the ergonomic qualities of textbook texts on sustainable development using artificial intelligence tools. We analyze textbook materials from secondary schools in Australia, the United States, and Germany to compare the readability of traditional subject content with that of sustainability-related inserts. By applying the Gunning Fog Index and the Flesch Reading Ease Scale, we aim to determine whether the sustainability content included in current textbooks is cognitively appropriate for the intended student audience. Additionally, we examine how AI and related technologies, including blockchain, can be leveraged not only to evaluate but also to improve the ergonomic characteristics of educational texts.

The urgency of this research lies in the global call for educational systems to respond to the demands of a rapidly changing world. As the challenges of sustainable development grow more acute, so too must our efforts to prepare students not only with knowledge but also with the values, attitudes, and competencies needed to create a sustainable future. The school textbook must evolve accordingly – from a static repository of facts to a dynamic tool for critical thinking, problem-solving, and active citizenship. Ensuring that this transformation is ergonomic – that is, accessible, usable, and inclusive – is essential for its success.

Methods

An educational facility with universal accessibility probabilities targeted towards all students in accordance with their interests is a human right regardless of their place of residence – a city or a village, where he/she studies – in a public or private school, and, of course, regardless of the social status and income of their parents. The common educational space is a factor of international and national security, especially in the conditions of intensified migration processes and interethnic conflicts.

The unified educational space is a tool for comparing the qualification level of graduates, forming common requirements for the knowledge and skills of graduates, and ensuring the mobility of the qualified labor force. The unified educational space of sustainable development is implemented at the level of educational organizations through an institution-wide approach to ESD, school partnership with the local community, including educational and practical activities, educational ecosystems of the region, country, as well as globally, with the coordinating function of UNESCO (Bourn, 2016).

Focusing on the ergonomics of learning labor, the unified educational space appears as a complex, multilevel project that gives the education system a new quality. The unified world educational space reflects the unification of national educational systems of different types and levels, significantly differing in goals, objectives, qualitative state and even in philosophical and cultural traditions.

However, the creation of the world educational space is not a simple assimilation of national systems into a single whole. Moreover, it is not the absorption of the «strong» education into the «weak» one. It appears as a voluntary, mutually beneficial movement towards an integrity that combines the best characteristics of the integrated subjects.

Aspects of unifying the educational space can be regarded with respect to educational standards, forms, content and methods of education, curricula, methodological aids, support, and didactics, for they display the importance of quality education.

The unification of the space of education is depicted through the process of combining textbooks, basic curricula, and qualifications for teachers, certification transparency and general resources for education. Educational environment is of need of such practices as they are crucial to the school climate and the setting in which lessons take place. At the same time, each school should retain its own ways of achieving and realizing a unified educational environment. An example of education unification is the formation of «soft» skills, international education quality assessment (Niemi et al., 2018). We find examples of the unification of final certification formats in many countries of the world.

Ergonomics of educational labor is its complex characteristic, which includes the student's working capacity, comfort of study, satisfaction with it, optimality of load, its safety, rationality of educational work, and its efficiency (Saha et al., 2024; Huang, Spector & Yang, 2019). The changing nature of the educational process, its globalization, requires justification and elaboration of its ergonomic link.

In school conditions, it is possible to consider students' activity as labor activity, which allows us to impose a systematic approach of ergonomic methods on the organization of teachers' work and the training of students. Solving ergonomic issues related to the strive to attain the improvement of the effectiveness and quality of learning, as well as personal development and participants' health, who engage in the pedagogical process, is essential.

Scientific organization of labor at the workplace firstly implies a rational work process, reduction of students' fatigue, elimination of unnecessary and inconvenient movements, which ensures high labor productivity and quality of work.

The ergonomic educational process is characterized by:

- holistic pedagogical and ergonomic concepts that allow interaction of the «teacher – learner – learning environment» model to be implemented into a process which is in the state of being controlled must be developed and implemented into educational facilities;
- representation of the classroom as an ergonomic system, specially organized as a unit of participants and material objects in the training process, pursuing an ergonomic approach to educational and pedagogical activities;
- creating favorable conditions for ensuring a high quality of education, developing students' creative abilities, realizing psychological and socio-cultural opportunities, preserving and strengthening the health of those involved in the educational process, and improving the health of pedagogical work.

The main problems of any educational organization from the standpoint of an ergonomic approach are:

- this is the choice of effective learning tools, taking into account how optimally efforts, money and time will be spent;
- ergonomic requirements for the information and subject space of the school;
- ergonomic conditions for the creation and practical application of new teaching tools and complexes;

– optimal conditions for determining the quantity and quality of data and the main sources.

In the ergonomic approach, the most important thing is to preserve the mental and physical health of the subjects of the training process and to prevent negative functional states.

The ergonomic approach is the backbone of the school's unified teaching spaces. The second element that makes up the system is information and communication. The content-organizational factor includes structural components: the content of the activity and the ways of carrying out activities, which are implemented on the basis of pedagogical principles and methods. The content of the analytical and resultant factors is the correspondence of the results of the activities of the subjects of the pedagogical process to specific goals.

A sign of the ergonomics of the educational process is pedagogical efficiency. That is, the ergonomic use of resources to achieve results in teaching and educating students (Creemers, 2023). In determining didactic efficiency, almost all researchers emphasize the criterion – «time», as well as amount of educational content, «amount of material and spiritual costs». In this case, the time costs of solving didactic tasks per unit time (speed) are fixed. It is known that students spend time solving tasks, in addition to many other factors (intelligence, knowledge level, etc.), which depend on the complexity of the tasks proposed.

It is known that the content of school textbooks rarely changes. However, today there are loud public calls for their renewal. On the one hand, it is necessary to overcome the gap between the content of education and modern science. On the other hand, it is necessary to get rid of the excessive academic nature of textbooks, to bring them closer to real life. At the same time, there is a problem of excessive complexity of textbooks, which causes difficulties in the perception and assimilation of educational material by students (Van Merriënboer & Sweller, 2019). Thirdly, it is necessary to integrate the ideas of sustainable development into the content of textbooks in order to teach children to live, to form resilience skills and social values (El Massoudi, 2024).

The task of revising school textbooks based on the ideas of sustainable development did not arise today. UNESCO and the Georg Eckert Institute have published a number of important manuals and expert studies, including the UNESCO Guide to Textbook Research and Revision by Falk Pingel. It focuses on the revision/adaptation of school textbooks and other learning materials to unify them on the basis of sustainable development ideas in order to create a common educational space for sustainable development (Foster, 2024).

The UNESCO Global Education Progress Report Education for People and Planet: Exploring Education for People and Planet: Exploring the Future for All, was published in 2016 (UNESCO, 2016). In the same year, the Global Education Monitoring Report. «Sustainable development textbooks» (2024) appeared (UNESCO, 2024). Both documents called on world governments to review and urgently update the content of textbooks in line with the core values of the 2030 Agenda for Sustainable Development.

In 2017, a network was launched to integrate SDG Target 4.7 and Social-Emotional Learning into teaching materials (NISSEM) as a resource to facilitate the operation of SDG objective 4.7. The International Education Society, UKFIET in 2017, the UCL Institute of Education and then George Washington University initiated this work. All initiative groups point out that the integration of Sustainable Development Goals and soft socio-emotional knowledge into textbooks should start at an early age (International Baccalaureate Organization, 2024).

Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding, produced by the Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (UNESCO MGIEP, 2017), was of great assistance in this work.

The 2021/2 Education Monitoring Report, Non-State Actors in Education: Who Chooses? Who Loses? underscores the importance of this matter, a point reaffirmed by UNESCO in Paris (UNESCO, 2021).

How is this direction being fulfilled and are textbook texts becoming too complicated in terms of ergonomics? In our study, we analyzed 9 textbooks on natural sciences (physics, biology, chemistry) for secondary school (7–9 grades), published in 2015–2023 in Australia, USA and Germany (3 from each country). The selection criteria included: official adoption in the school program, presence of sections related to sustainable development, and accessibility in print or digital format. The analyzed material amounted to approximately 250 pages (25–30 pages per textbook). Only the textual parts of the chapters (paragraphs, exercises) were considered, without illustrations or graphical materials.

Fragments of traditional subject texts were compared with new texts included in the textbooks about sustainable development. For readability assessment, we applied the Gunning Fog Index and Flesch Reading Ease, using the Python 3.11 library textstat (v. 0.7.3). Additional metrics such as average sentence length, word count per paragraph, and the share of specialized terminology were calculated.

Using artificial intelligence capabilities, we applied the Gunning Fog Index, or simply the FOG index (Dzyatkovskaya, Nesterova and Dlimbetova, 2020), and the Flushing Reading Ease Scale. Automated analysis was carried out with tools developed by the software company PLATINUM, whose contribution consisted of creating a preprocessing module for text normalization, integrating readability metrics, and designing a user interface for displaying results. Their role was technical implementation rather than conceptual design. The capabilities of artificial intelligence for analyzing educational content were evaluated with the help of specialists from the software development company PLATINUM.

Results and discussion

The Fog Readability Index is a measure of the difficulty of the reader's perception of a text. The readability index can be calculated based on several parameters: length of sentences, words, specific number of the most frequent (or rare) words, etc., using the formula: readability index = $206.835 - (84.6 \times \text{average word length}) - (1.015 \times \text{average sentence length})$. The Flesch Reading Ease Scale, designed for the English language, is assessed using the formula: $\text{FRE} = 206.835 - 1.015 \text{ ASL} - 84.6 \text{ ASW}$, where ASL represents the average sentence length and ASW denotes the average number of syllables per word. Scores ranging from 90 to 100 indicate that the text is easily comprehensible for elementary school students, scores between 60 and 70 suggest it is suitable for high school graduates, while texts with scores from 0 to 30 are intended for individuals with a higher level of education. The results of the analysis are presented in Table 1.

Table 1. Results of a comparison of traditional textbook texts and sustainability texts using the Gunning Fog Index and the Flesch reading ease scale

Methods	Traditional textbook texts	Sustainability texts
Gunning – fog – index	10.62	12.11
Flesch reading ease scale	61.23	52.68

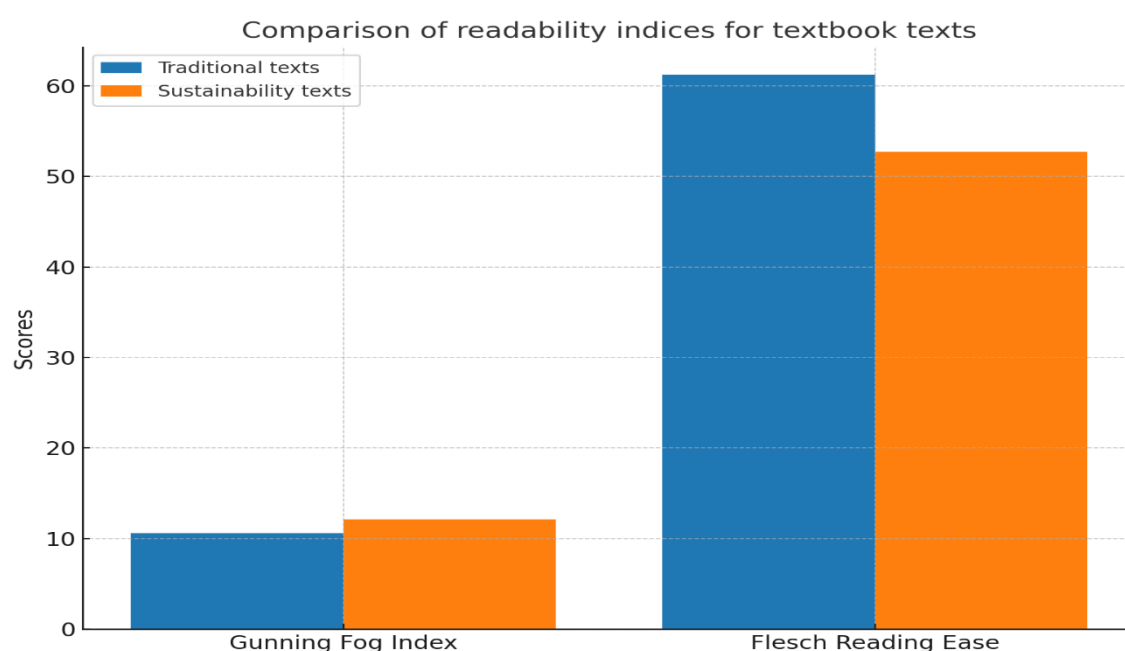


Figure 1. Readability comparison of traditional and sustainability texts using the Gunning Fog Index and the Flesch Reading Ease Scale

The figure 1 visualizes the data from Table 1, showing that sustainability texts have higher complexity (Gunning Fog Index) and lower accessibility (Flesch Reading Ease Scale) compared to traditional textbook texts. The analysis of textbook texts revealed significant differences in their readability levels, as demonstrated by the results summarized in Table 1. The Gunning Fog Index for traditional textbook texts was 10.62, indicating that these texts require a reading level approximately corresponding to the tenth or eleventh grade of schooling. In contrast, the sustainability-focused texts demonstrated a higher Gunning Fog Index of 12.11, suggesting that they are notably more complex and demand a higher level of cognitive ability from readers, roughly equivalent to a first-year university student.

The Flesch Reading Ease Scale further confirms this trend. Traditional textbook texts scored 61.23, which falls within the range considered accessible for high school graduates. This suggests that such texts are generally comprehensible for secondary school students. However, sustainability texts scored 52.68, placing them closer to the threshold of difficulty appropriate for readers with advanced reading skills.

These findings highlight a critical challenge in the integration of sustainability concepts into school curricula. While the subject matter is essential for fostering global citizenship and environmental awareness, its presentation often remains overly academic and less accessible to the intended school-aged audience. The increased complexity of sustainability texts could hinder comprehension and reduce student engagement, potentially undermining the educational goals associated with sustainability education (Bansiong, 2019).

Overall, the results emphasize the importance of applying readability analysis in the development of educational materials. They suggest the need for targeted adaptations of sustainability content to align with the reading abilities and cognitive development levels of secondary school students.

It is concluded that the texts intended for understanding the ideas of sustainable development are quite complex and difficult to read compared to other parts of the textbook. It is assumed that the reason for this lies in their foreignness to the subject content.

The topics on global problems of mankind are contained in all textbooks. The number of textbooks in which information on the concept of sustainable development was found is 75% of all textbooks analyzed.

However, textbooks rarely recognize the contributions of scientists whose work formed the foundation of sustainable development. Similarly, they often overlook the efforts of individuals who played key roles in organizing and leading the UN Conference on Environment and Development, as well as those who have been instrumental in implementing «green» initiatives and projects at the national level.

The idea that the socio-economic development of any country is determined by the laws of the biosphere (the ecological imperative) is vaguely traceable. However, much attention has been paid to biodiversity issues. Much attention is also given to issues of cultural diversity, but they have little connection with the challenges of preserving natural diversity. Nevertheless, in a number of textbooks, the ideas of sustainable development are presented holistically and in a cross-cutting rather than episodic way. These are issues of green economy, global problems of climate, biodiversity, pollution, etc.

Studies have shown that the inclusion of sustainable development ideas in school textbooks is not systematic and continuous. Not a single textbook has been completely redesigned in the sustainable development paradigm. The topics of sustainable development are considered in different textbooks in isolation from each other, in the context of their subject matter. The idea that the socio-economic development of any country is determined by the laws of the biosphere (ecological imperative) is vaguely traced. However, much attention is paid to biodiversity issues. Much attention is also given to cultural diversity issues, but they have little to do with the challenges of preserving natural diversity. Nevertheless, in a number of textbooks, the ideas of sustainable development are presented holistically and in a cross-cutting rather than episodic way. These are issues of the green economy, global problems of climate, biodiversity, pollution, etc.

Texts on sustainable development included in textbooks are fragmentary and scattered. It is obvious that textbook authors have difficulties in incorporating sustainable development ideas into the content of textbooks due to their interdisciplinary nature. Texts on sustainable development rely on scientific terms. Vivid images, metaphors and allegories are rare, as is their sensual-emotional representation. Ideas of sustainable development are not illustrated by cultural traditions, beliefs, legends, myths, or codes of behavior fixed in the collective unconscious.

Artificial intelligence in the form of a program built into Microsoft Word to calculate the Gunning-Fog Index and the Flesch Reading Ease Scale has proven useful for controlling the readability and comprehensibility of text in textbooks. However, the possibilities of using AI by the authors do not end with this. How is it possible to update textbook content based on SDGs using artificial intelligence?

Research shows that artificial intelligence, together with blockchain, can play a key role in adapting sustainability textbooks to suit the needs of the subject and the age of the students. It provides the ability to capture data on sustainable development from different sources, make connections between them, identify areas where this information will be needed, link it to real-time, take into account the changing knowledge base in subject areas and ensure that it is relevant to course content.

AI is capable of analyzing texts and drawing conclusions. Allied with blockchain, it can harness big data, analyze it, visualize it, and improve the accuracy of information.

Future research should explore how advancements in artificial intelligence can be combined with virtual, augmented, and mixed reality to enhance the learning process. These technologies hold significant potential to make educational content more immersive and engaging, for example, by allowing students to virtually leave the classroom and explore different locations or historical events in an interactive way.

Conclusion

The study highlights the urgent need for a systematic, interdisciplinary revision of school textbooks to align them with the contemporary challenges of sustainable development (Leal Filho et al., 2025). Despite numerous global initiatives and policy recommendations, including those articulated by UNESCO and other international educational bodies, the process of embedding sustainability content into school curricula and textbooks remains fragmented, inconsistent, and often superficial.

The research confirms that while topics related to global challenges such as biodiversity, climate change, and the green economy are increasingly present in educational texts, they are rarely interconnected into a coherent narrative. Instead, these topics appear as isolated inserts, often lacking integration with the subject content and failing to convey the systemic nature of sustainability issues. Furthermore, these inserts tend to be characterized by excessive academic language, making them difficult to comprehend, particularly for younger students.

The application of artificial intelligence, including readability analysis tools such as the Gunning Fog Index and the Flesch Reading Ease Scale, revealed that sustainability-focused texts are generally more complex and less accessible than traditional textbook content. This confirms the hypothesis that current sustainability texts are not sufficiently adapted to the cognitive and emotional capacities of schoolchildren. Artificial intelligence, therefore, holds significant potential for improving the ergonomic qualities of educational texts, making them more understandable and engaging. Moreover, when combined with blockchain technology, AI can support the dynamic updating of textbook content, ensuring that it reflects the evolving body of scientific knowledge and remains relevant to students' lives.

The study further emphasizes that ergonomics in education should not be limited to the physical design of learning spaces and materials but should extend to the content and structure of the educational texts themselves. An ergonomic textbook is one that facilitates comprehension, encourages critical thinking, and supports the holistic development of learners. It must be accessible not only in terms of readability but also in cultural, social, and emotional dimensions.

Achieving this requires a collaborative, multidisciplinary approach involving educators, curriculum developers, scientists, and information technology experts. Authors of textbooks must assume social responsibility for the humanization of education and the dissemination of values aligned with sustainable development goals. National governments and educational institutions should support this work, recognizing the role of textbooks as a critical tool for shaping the worldview of future generations.

In conclusion, the integration of sustainable development into educational content must become a foundational element of school education. This integration should not be superficial or sporadic but systemic, affecting the entire educational process. The principles of sustainable development need to permeate subject content, teaching methods, and assessment systems. By

employing advanced technologies, including AI and virtual reality, educational materials can be made not only more relevant and scientifically accurate but also more engaging, accessible, and meaningful for students across diverse socio-cultural contexts (Voultsiou & Moussiades, 2025).

Thus, the process of revising educational texts in the context of sustainable development is not merely an academic or methodological challenge but a socially significant task that reflects the responsibility of education systems to contribute to the formation of a sustainable, equitable, and humane global society.

Contribution of the authors

A.D. Dziatkovsky – conceptual planning, data interpretation, introduction, literature review and conclusions, intellectual tone of the entire manuscript. The author participated in the editing of the article, in the intellectual content.

G.K. Dlimbetova – prepared the section «Materials and methods», developed a research methodology and provided its rigorous scientific justification. The author ensured the logical consistency of the materials and the academic value of the manuscript.

E.N. Dzyatkovskaya – formation of an analytical research base, description of educational technologies. The author detailed the main results of the study, provided a comprehensive analysis and scientific interpretation.

K.I. Zhumazhanova – collection of information and organization of questionnaires. The author developed survey tools and analyzed the primary data.

G.B. Zhukenova – interpretation and detailed analysis of the practical results obtained. The author structured the research results and participated in the formulation of the final conclusions.

References

- Bansiong, A.J. (2019). 'Readability, content, and mechanical feature analysis of commercial science textbooks designed for third-grade Filipino learners', *Cogent Education*, 6(1), 1706395.
- Bourn, D. (2016). 'Global citizenship and sustainable development: Pedagogy and institutional change', *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), pp. 20–39. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.03>
- Creemers, B. (2023). Educational effectiveness, the development of the field. [online] ResearchGate. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/255651374> (Accessed: 20 December 2023).
- Dzyatkovskaya, E., Nesterova, A. and Dlimbetova, G. (2020). 'Textbooks for SD: Social responsibility of authors', in *Proceedings of the Annual International Conference on Cognitive - Social, and Behavioural Sciences*. Moscow, Russia, pp. 16. [https://doi.org/10.15405/iccsbs2020\(2357-1292\)](https://doi.org/10.15405/iccsbs2020(2357-1292))
- El Massoudi, N. (2024). 'Citizenship education as a peacebuilding tool in a new social contract for education', *IdeasLAB, UNESCO*, 24 September. Updated 26 June 2025. Available at: <https://www.unesco.org/en/articles/citizenship-education-peacebuilding-tool-new-social-contract-education> (Accessed: 7 July 2025).
- Foster, S. (2024). 'Dominant traditions in international textbook research and revision', *Educational Research and Practice*, 15(2), pp. 78–94.
- Huang, R., Spector, J.M. and Yang, J. (2019). 'Educational technology: A primer for the 21st century', *Educational Technology Research and Development*, 67, pp. 1–6. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09692-2>
- International Baccalaureate Organization. (2024). A review of the literature on intercultural understanding. [online] Available at: <https://ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/2024-intercultural-understanding-report-eng.pdf> (Accessed: 7 July 2025).

Leal Filho, W. et al. (2025). 'Using artificial intelligence in sustainability teaching and learning: A transformative approach', Environmental Sciences Europe.

Niemi, H., Nevgi, A. and Aksit, F. (2018). 'Active learning promoting student teachers' professional competences in digital pedagogy', International Journal of Educational Research, 88, pp. 257–270. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.02.002>

Saha, S., Kumar, P. and Singh, R. (2024). Ergonomics in education: Enhancing learning effectiveness and student well-being. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-99-XXXX-X>

UNESCO (2016). Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. Global Education Monitoring Report 2016. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (2021). Non-state actors in education: Who chooses? Who loses? Global Education Monitoring Report 2021. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (2024). Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership for learning. Paris: UNESCO Publishing. [online] Available at: <https://www.unesco.org/reports/gem-report/en/2024> (Accessed: 7 July 2025).

UNESCO MGIEP. (2017). Textbooks for sustainable development: A guide to embedding. New Delhi: Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP), UNESCO Publishing.

Van Merriënboer, J.J.G. and Sweller, J. (2019). Cognitive load theory in health professional education: design principles and strategies. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19585-3>

Voultsiou, E. and Moussiades, L. (2025). 'A systematic review of AI, VR, and LLM applications in Special Education: Opportunities, challenges, and future directions', Education and Information Technologies.

А.Д. Дзятковский¹, Г.К. Длимбетова², К.И. Жумажанова^{*3}, Е.Н. Дзятковская⁴, Г.Б. Жуkenова⁵

¹*Platinum бағдарламалық жасақтама компаниясы, Пало-Альто, АҚШ*

^{2,3,5}*Л.Н. Гумилев атындағы Еуразиялық ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*

⁴*Білім беруді дамыту стратегиясы институты, Маскеу, Ресей*

Жасанды интеллект арқылы оқулық мәтіндерінің эргономикасын талдау

Аңдатпа. Мақалада тұрақты даму идеяларын мектеп оқулықтарына енгізудің өзекті мәселесі және оларды шешу жолдары ашылады. Бір жағынан, білім мазмұны мен қазіргі ғылым арасындағы алшақтықты жою қажет. Екінші жағынан, оқулықтардың шамадан тыс академиялық деңгейінен арылу керек, оларды нақты өмірге жақындату керек. Үшіншіден, балаларды өмір сүруге, өміршеңдік дағдылары мен әлеуметтік құндылықтарды қалыптастыруға үйрету үшін Тұрақты даму идеяларын оқулық мазмұнына біріктіру қажет. Австралия, АҚШ және Германия орта мектептеріне арналған жаратылыстану оқулықтары талданды. Фогтың Ганнинг индексі мен Флешті оқудың қарапайымдылық шкаласын қолдана отырып, дәстүрлі оқулықтар мен тұрақтылық мәтіндерін салыстыру нәтижелері көрсетілген. Авторлар жасаған зерттеулер жасанды интеллект блокчейнмен бірге тұрақтылық оқулықтарын пәннің қажеттіліктері мен оқушылардың жасына сәйкес бейімдеуде шешуші рөл атқара алатынын көрсетті. Бұл әртүрлі көздерден тұрақты даму деректерін жинауға, олардың арасында байланыс орнатуға, осы ақпарат қажет болатын аймақтарды анықтауға, оны нақты уақытқа байланыстыруға, пәндік салалардағы өзгермелі білім қорын ескеруге және оның курс мазмұнына сәйкестігін қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Жасанды интеллект арқылы виртуалды, кеңейтілген және аралас шындықты қолданатын оқу мазмұны білім беруді түбегейлі өзгертіп, оқу процесін қызықты әрі қызықты ете алады деген қорытындыға келді.

Түйін сөздер: эргономика, мектеп оқулығы, тұрақты даму, жасанды интеллект

А.Д. Дзятковский¹, Г.К. Длимбетова², К.И. Жумажанова^{*3}, Е.Н. Дзятковская⁴, Г.Б. Жуkenова⁵

¹Компания по разработке программного обеспечения Platinum, Пало-Альто, США

^{2,3,5}Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

⁴Институт стратегии развития образования, Москва, Россия

Анализ эргономики текстов учебников с использованием искусственного интеллекта

Аннотация. В статье раскрывается актуальная проблема включения идей устойчивого развития в школьные учебники и пути их решения. С одной стороны, необходимо преодолеть разрыв между содержанием образования и современной наукой. С другой стороны, необходимо избавиться от излишней академичности учебников, приблизить их к реальной жизни. В-третьих, необходимо интегрировать идеи устойчивого развития в содержание учебников, чтобы научить детей жить, сформировать навыки жизнестойкости и социальные ценности. Были проанализированы учебники по естественным наукам для средних школ Австралии, США и Германии. Показаны результаты сравнения текстов традиционных учебников и текстов по устойчивому развитию с использованием индекса Ганнинга Фога и шкалы легкости чтения Флеша. Сделанные авторами исследования показали, что искусственный интеллект вместе с блокчейном могут сыграть ключевую роль в адаптации учебников по устойчивому развитию в соответствии с потребностями предмета и возрастом учащихся. Это дает возможность собирать данные по устойчивому развитию из различных источников, устанавливать связи между ними, определять области, где эта информация будет необходима, привязывать ее к реальному времени, учитывать меняющуюся базу знаний в предметных областях и обеспечивать ее соответствие содержанию курса. Был сделан вывод, что благодаря искусственному интеллекту учебный контент с использованием виртуальной, дополненной и смешанной реальности может радикально изменить образование, сделав процесс обучения более захватывающим и увлекательным.

Ключевые слова: эргономика, школьный учебник, устойчивое развитие, искусственный интеллект.

Information about the authors:

A.D. Dziatkovskii – PhD in Education and Information Technology, Platinum Software Development Company, Palo Alto, USA.

G.K. Dlimbetova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich street 6, 010000, Astana, Kazakhstan.

K.I. Zhumazhanova – corresponding author, Doctoral student of educational program 8D01823 «Social pedagogy and self-knowledge», L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich street 6, 010000, Astana, Kazakhstan.

E.N. Dzyatkovskaya – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher at the Institute for Strategy of Education Development, Makarenko street 5/16, 101000, Moscow, Russia.

G.B. Zhukenova – Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer, Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich street 6, 010000, Astana, Kazakhstan.

Авторлар туралы мәліметтер:

Дзятковский А.Д. – білім беру, ақпараттық технологиялар саласындағы PhD, Platinum бағдарламалық жасақтама компаниясы, Пало-Альто, АҚШ.

Длимбетова Г.К. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, педагогика кафедрасының профессоры, Янушкевич көш. 6, 010000, Астана, Қазақстан.

Жумажанова К.И. – хат-хабар авторы, 8D01823 «Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану» білім беру бағдарламасының докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Янушкевич көш. 6, 010000, Астана, Қазақстан.

Дзятковская Е.Н. – биология ғылымдарының докторы, профессор, Білім беруді дамыту стратегия институтының жетекші ғылыми қызметкері, Макаренко көш. 5/16, 101000, Мәскеу, Ресей.

Жукенова Г.Б. – педагогика ғылымының кандидаты, доцент, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, педагогика кафедрасының доценті, Янушкевич көш. 6, 010000, Астана, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Дзятковский А.Д. – PhD в области образования, информационных технологий, компания по разработке программного обеспечения Platinum, Пало-Альто, США.

Длимбетова Г.К. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича 6, 010000, Астана, Казахстан.

Жумажанова К.И. – автор для корреспонденции, докторант ОП 8D01823 – «Социальная педагогика и самопознание», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича, 6, 010000, г. Астана, Республика Казахстан.

Дзятковская Е.Н. – доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования, ул. Макаренко, 5/16, 101000, Москва, Россия.

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



IRSTI 28.23.15
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-146-160>

Болашақ бастауыш сынып мұғалімін кәсіби даярлауда эмоцияны реттеу стратегияларын қолдану қажеттілігі

Г.А. Амзеева^{*1}, Ш.М. Майгельдиева², Р.Т. Игенбаева³, Н.Ж. Дуйсекеева⁴

^{1,2,3,4} Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда, Қазақстан

(E-mail: ^{*1}amzeeva.gulnar@mail.ru, ²sharban56@mail.ru, ³irt_2208@mail.ru, ⁴neka09@mail.ru)

Аңдатпа. Бастауыш сынып оқушысының мектепке алғаш келгеннен сабақ беретін мұғалімге тәуелді болуы, білім алуы мен тәрбиесіне мұғалімнің эмоционалды тұрақтылығы әсер ететіні белгілі. Мақалада болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін даярлауда эмоцияны реттеу стратегияларын қолдану қажеттілігі талданады. Тақырыпқа қатысты теориялық талдау жасалып, эмоцияны реттеу ұғымы және Дж.Гросс үлгісіне сәйкес эмоцияны реттеу стратегиялары нақтыланады. Мақаланың мақсаты, болашақ бастауыш сынып мұғалімдері-студенттерінің эмоциясын реттеу деңгейін Райвич К., Шатте Э. үлгісімен анықтау және эмоцияны реттеу стратегияларымен таныстырып, жағдаяттарды талқылау. Сонымен қатар, мақалада студенттердің жағымды/жағымсыз эмоциясын тудыратын тапсырмалар мен студент-оқытушы қатынасы да талданады. Зерттеуге Қорқыт ата атындағы Қызылорда университетінің Педагогика және дәстүрлі өнер институтының бакалавриат деңгейіндегі "Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі" білім беру бағдарламасының 12 ерікті болашақ бастауыш сынып мұғалім-студенттері қатысты. Жұмыстың зерттеу сұрағының жауабына қол жеткізу үшін фокустық топ талқылауы әдісі алынды. Зерттеу деректері кодталып, тақырыптық талдау жасалып, нәтижелер шығарылды. Нәтижесінде болашақ мұғалім-студенттердің эмоцияны реттеуде біршама қиыншылықтар бар екендігі айқындалып, талқыланды. Жұмыс соңында зерттеу барысындағы шектеулер мен болашақ зерттеулерге ұсыныс берілді.

Түйін сөздер: болашақ бастауыш сынып мұғалімі, даярлау, эмоция, жағымды/жағымсыз эмоция, эмоцияны реттеу, эмоцияны реттеу стратегиялары

Кіріспе

Ғылыми еңбектерді талдау барысында соңғы 20-30 жылда білім беру үдерісіндегі мұғалімнің эмоциясы туралы зерттеулерге қызығушылық артқандығына көз жеткіздік.

Түсті: 30.05.2025; Мақұлданды: 15.12.2025; Онлайн қолжетімді: 31.12.2025

*хат-хабар авторы

Білім берумен қатар, мұғалім мамандығының басты және негізгі өлшемдерінің бірі оқушыға қамқорлық көрсету болса, оның басты шарты мұғалімнің өз эмоциясын реттей білуі болып табылады.

Эмоцияның пайда болу себептері әртүрлі болып келеді. Т.Л. Шабанова мұғалімнің толық эмоционалды пісіп-жетілуі үшін тек бірыңғай оң бағыттағы эмоция ғана емес, сонымен қатар теріс бағыттағы эмоциялар да болуы қажет деп есептейді (Шабанова, 2011). Оң және теріс эмоциялардың пайда болуы коллективтегі қарым-қатынастан (әріптестермен, басшылармен) бастап, оқушының үлгерімі, тәртібі, ата-анамен қарым-қатынас т.б. себептерді қамтиды. Мұғалім эмоциясы қуану мен уайымнан, сену мен сенімнің ақталмауынан, жетістік пен жеңілу, әлеуметтік, тұрмыстық т.б. қарама-қайшылықтардан тұрады. Сондықтан, мұғалімнің оң және теріс эмоцияларының арасында "тепе-теңдіктің" (Шабанова, 2011) болуы өте маңызды. Дегенмен, мұғалім оқу мақсаттарына қол жеткізу үшін, теріс эмоциясын реттеуі қажет. Brackett және басқа зерттеушілер (2010) "мұғалімдердің көпшілігі эмоцияның дұрыс реттелмеу нәтижесінің қандай салдары" болатындығын түсінеді деп есептейді.

Жалпы мектеп мұғалімнің эмоционалды құзіреттілігі тұрғысынан мұғалімнің эмоциясын реттеу мәселесін жапондық ғалымдар R. Hosotani, K. Imai-Matsumura (2011) талдаса, D.W.Chan (2006) мұғалімнің эмоционалды интеллигенттілігі мен шаршау компоненттерін, J.Chen (2019) мұғалім эмоциясының оқу сыныбы мен оқушының жеке эмоциясына әсерін зерттеген. Бастауыш сынып мұғаліміне эмоционалды тұрақты, аса шыдамды, баламен, ата-анамен тіл табыса алатын, эмоциясын жоғары деңгейде басқара алатын үлкен эмоционалды жауапкершілік жүктеледі. Бастауыш сынып мұғалімінің эмоциясын реттеу мәселелерін S.Nicolosi, M.Alba ж.б. (2023), J. Petrovic, J. Mettler ж.б. (2023) зерттеген, бастауыш және орта сыныптардағы мұғалімнің эмоциясын реттеу стратегияларындағы ұқсастықтар мен айырмашылықтарды A. Tarantul мен I. Berkovich (2024) қарастырған. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің, яғни болашақ мұғалім-студенттің эмоциясын реттеу A. Ciani, F. Ferretti ж.б. (2019) ғылыми мақаласында, болашақ бастауыш сынып мұғалімін даярлауда эмоционалды тәрбиеге мән беру M.J. Hernández-Amorós, M.E. Urrea-Solano ж.б. (2017) ғылыми мақалаларында көрініс тапқан.

Отандық зерттеулерде авторлар А. Сүлейменова, О. Иванова (2018) болашақ мұғалімдердің эмоционалды құзіреттілігі мен жеке іс-әрекет стилін біртұтас компонент ретінде қарастырған, А.Алғожина, Р. Сабирова ж.б. (2022) мұғалімнің эмоционалды интеллектісінің өнімділігін өлшеудегі олқылықтарды атайды, Г. Нәби (2023) болашақ мұғалімдердің эмоционалды интеллектісін дамыту жолдарын қарастырса, С.Т. Тлеубай, З. Жауыншиева ж.б. (2022) жоғары оқу орындарында болашақ мұғалімді даярлауда эмоционалды компоненттің рөлін, оны құрастырушы факторларды талдаған. Дегенмен, шетелдік және отандық авторлардың зерттеулерін талдау нәтижесі мектеп мұғалімінің немесе болашақ мұғалімнің эмоциясы жан-жақты зерттелгенімен, жергілікті менталитетке сәйкес, отандық болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің эмоциясын реттеу стратегиялары толық зерттеліп, айқындалмағандығына және әлі де зерттеуді қажет ететіндігіне көз жеткіздік. Олай болса, ұсынылып отырған мақаланың мақсаты болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін оқытуда олардың эмоциясын реттеу стратегияларына теориялық талдау жасап, жергілікті болашақ бастауыш сынып мұғалімдері-студенттерін эмоцияны реттеу стратегияларымен таныстырып, талқылау. Мақаланың зерттеу сұрағы: Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін оқытуда эмоцияны реттеу стратегияларын қолдану қажеттілігі неде?

Материалдар мен әдістер

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби дайындығының сапасын арттыру педагогты даярлайтын жоғары оқу орындарының алдында тұрған басты міндет болып табылады. Болашақ бастауыш сынып мұғалімін кәсіби даярлау (Ахметсапа, Жолтаева, 2023), "оқушыларды оқытып, тәрбиелейтін болашақ маманды даярлау" (Мұхаметжанова, 2015) мәселелері кеңінен талқыланып келе жатқан тақырыптар болғандықтан, ұсынылып отырған мақалада болашақ бастауыш сынып мұғалімін даярлауда, олардың эмоциясын реттеу ұғымы мен эмоцияны реттеу стратегияларына тереңірек тоқталмақпыз.

Эмоция ұғымы да ғасырлар бойы адамның іс-әрекетін анықтайтын күштер арасында негізгі рөлдердің біріне ие болған. Эмоцияның оң (қуаныш, қанағаттану, мақтаныш сезімі, толқу т.б.) және теріс (реніш, ашу, уайым, алаңдаушылық т.б.) түрлері болады (Darby, 2008). Мұғалімнің эмоциясы толыққанды эмоцияны талап ететін орта (оқушы, ата-ана, басшылық, ұжым т.б.) болғанымен қатар, мұғалімнен "сабақты сапалы өткізу және айналасындағылармен дұрыс қарым-қатынас орнату" (Chen, 2019) талап етіледі. Сонымен қатар, мұғалімнің (жағымсыз, теріс) эмоциясы тікелей оқушының эмоциясына әсер ететіні белгілі. Ал бастауыш сынып мұғаліміне түсетін эмоциялық салмақ екі, үш есе жоғары, өйткені, бастауыш сынып баласын жас ерекшелігіне сәйкес оқытып, үйретумен қатар, мұғалім жас балаға толығымен "жауапкершілікті" мойнына алады (Schlesier, Roden және Moschner, 2019). Сондықтан, бастауыш сынып мұғалімі мамандығының өзі аса зор "эмоционалдық реттеуді" қажет ететін мамандық (Brígido ж.б., 2013).

Эмоцияны реттеу дегеніміз, "белгілі мақсатқа жету үшін өз эмоциясын тежеу, өзгерту, қолдау қабілеті" (Eisenberg, 1995). Эмоцияны реттеу мақсатына жағымсыз эмоцияны азайту немесе оң эмоцияны арттыру жатады. Эмоцияны реттеу, эмоционалдық жағдаяттың орыналуы, сол жағдаятқа көңіл бөлу, бағалау және сол жағдаятқа байланысты эмоциялық реакцияның пайда болуы (мысалы, реніш, ашу, қорқыныш т.б.) болады (Gross, 2015). J.Gross (2015) айтуынша, эмоцияны реттеу мақсатының ең көп таралған түрі, жағымсыз эмоцияны реттеу болып табылады. Ал бастауыш сынып оқушылары ең белсенді, әр нәрсені меңгеруге, білуге құмар, "стресс пен эмоционалдық уайым" (Vierhaus, Lohaus және Wild, 2016) ортасы болғандықтан, бастауыш сынып мұғалімі оқушыға бағыт беріп, кез-келген іс-шараны уақытында, дер кезінде жолға қойып отырушы, сонымен қатар сыныпқа ие болу, уақыт тапшылығы да мұғалімнің эмоциясына әсер етеді. R.E. Sutton (2004) пікірінше, бастауыш сынып мұғалімі өз эмоциясын реттеу барысында, көп жағдайда жағымсыз эмоциясын көрсетпеуге тырысады. Мұғалім оқушымен болсын, ата-анамен болсын немесе басшылықпен қарым-қатынаста да пайда болған жағымсыз эмоциясын көрсетпей "жұтып" қоюына тура келеді. Мұғалімнің өз эмоциясын реттей алмауының нәтижесі, жағымсыз эмоцияларын үнемі тығып ұстау нәтижелері "стресске қатысты көптеген ауру" түрлерін туғызумен қатар, "мұғалімнің жұмыстан кету ағынын" (Morgan, Atkin, 2016) көбейтеді. Бастауыш сынып мұғалімінің, жалпы мұғалімнің эмоциясын реттеу нәтижесі "мұғалімнің күнделікті өмірінде жағымды эмоцияларды басынан кешіріп, жеке өмірінде де көптеген жетістіктерге" (алдыңғы біреуді қою) жетуіне мүмкіндік тудырады.

Эмоцияны реттеу стратегиялары J.Gross (2021) еңбектеріндегі үлгілерден бастау алады. J. Gross (1999) пайымдауынша, эмоцияны реттеу стратегиялары арқылы оң

эмоцияны да, теріс эмоцияны да эмоцияның пайда болуының әр кезеңінде реттеуге болады. Ғалым эмоцияны реттеу стратегияларын эмоцияның пайда болуына дейінгі және эмоция пайда болғаннан кейінгі деп жіктеген. Эмоция пайда болғанға дейінгі реттеу стратегияларына ғалым (а) жағдаятты таңдау/жағдаятты өзгерту, (ә) назарды аудару, (б) когнитивтік өзгерістерді жатқызса, эмоция пайда болғаннан кейінгі стратегияларға (в) жауапты өзгертуді (модуляциялау) жатқызған. Жағдаятты таңдау дегеніміз, қандай да бір эмоционалдық әсері бар адамға/орындарға/іс-әрекетке жақындау немесе олардан аулақ болу; жағдаятты өзгерту дегеніміз біреудің эмоционалдық әсерін өзгерту үшін, ортаның да эмоциясын өзгерту болып табылады; назарды аудару дегеніміз біреудің эмоциясына әсер ету үшін назарды бір нәрсеге немесе одан басқаға аударып жіберу; когнитивтік өзгеріс дегеніміз, өзінің эмоциясын басқару үшін, өз жағдайын қайта бағалайды немесе өзінің жағдаятты басқара алу қабілетін қайта бағалайды; пайда болған эмоцияны реттеу үшін, логикалық реттеуді іске қосу, яғни, эмоцияны күшейту, азайту немесе тежеу сияқты стратегияларды қолдану. Болашақ бастауыш сынып мұғалімін даярлау барысында, қандай жұмыс түрлері студенттің оң және теріс эмоциясын тудыратындығын және қандай эмоцияны реттеу стратегияларын қолдану болашақ мұғалімнің өзінің көңіл-күй қорын дұрыс реттей білу қабілетін арттыруына тиімді әсер ететінін анықтауға тырысамыз.

Зерттеуге Қорқыт ата атындағы Қызылорда университетінің Педагогика және дәстүрлі өнер институтының бакалавриат деңгейіндегі "Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі" білім беру бағдарламасының 12 ерікті болашақ мұғалім-студенттері қатысты. Сапалық зерттеудің әдісі ретінде фокустық топ талқылауын таңдадық, өйткені зерттеуге студенттердің максималды түрде ашылып, талқылауға қатысып, қысылмай толық жауап беруі қажет болды. Фокустық топ талдауына және сауалнамаға қатысқан студенттердің аты-жөні жасырылды. Фокустық топ талдауына қатысқан студенттер Болашақ мұғалім 1 (БМ1), Болашақ мұғалім 2 (БМ2), Болашақ мұғалім 3 (БМ3), Болашақ мұғалім 4 (БМ4), Болашақ мұғалім 5 (БМ5), БМ6, БМ7, БМ8, БМ9, БМ10, БМ11, БМ12 ретінде белгіленді. Зерттеу барысында, зерттеу сұрақтарына байланысты, болашақ мұғалімдердің эмоцияны реттеуді қаншалықты түсінетіндігін айқындап, эмоцияны реттеу және эмоцияны реттеу стратегиялары туралы жалпы түсінік қалыптастыру көзделді. Ол үшін студенттерге 4 сұрақ қойылды. Фокус топ сұрақтары, "Сіз эмоцияны реттеу мәнін қалай түсінесіз?", "Қандай жағымды/жағымсыз эмоциялар сізде сабақта болады? Көрсете аласыз ба? Мысал келтіріңіз", "Сіз сабақта өзіңіздің жағымды/жағымсыз эмоцияларыңызды тежеп немесе бақылауда ұстап, реттеп көрдіңіз бе? Мысал келтіріңіз", "Сіз неге эмоцияңызды бақылауда ұстайсыз?". Фокус топ талқыламасы аудио ретінде жазылып алынды және мәтінге ауыстырылды. Жауаптар, мұқият бірнеше рет кодталып, талдаудан өтті. Алдымен сұрақтарға тақырыптық талдау жасалды, одан кейін, студенттерге J.Gross-тың (1999) эмоцияны реттеу стратегиялары таныстырылып, талданды: (а) жағдаятты таңдау/жағдаятты өзгерту; (ә) назарды аудару; (б) когнитивтік өзгерістер; (в) жауапты өзгерту (модуляциялау).

Сонымен қатар, студенттердің өз эмоциясын қаншалықты реттей алатындығын арнайы тест арқылы тексеру жоспарланды, ол үшін авторлары К.Райвич, Э. Шатте (2003) болып табылатын, сауалнаманы қолдандық. Сауалнамада 56 сұрақ болғанымен, біздің мақсатымызға сәйкес 8 сұрақты пайдаландық. Сұрақтардың 4-уі жағымды, 4-уі жағымсыз жауаптарға негізделген. Әрбір жауапты бағалау 5-балдық шкаламен өлшенді,

мұнда "5" - мен туралы өте дұрыс; "4" - әдетте дұрыс; "3" - орташа дұрыс; "2" - кейде немесе біршама дұрыс; "1" - мүлде дұрыс емес. Сауалнама нәтижесінде жағымды сұрақтардың жалпы балынан жағымсыз жауаптардың жалпы балы алынады, яғни төмендегідей есептеледі: Жалпы жағымды жауаптар балы - (алу) Жалпы жағымсыз жауаптар балы = Студенттің эмоциясын реттеу нәтижесі.

Студенттің эмоциясын реттеу нәтижесі, егер жалпы балл 13-тен жоғары болса, "орташадан жоғары", 6-13 балл арасы - "орташа" және 6 баллдан төмен болса, "орташадан төмен" деп аламыз (Reivich, Shatte, 2003). Келесі студенттің жағымды эмоциясын тудыратын және эмоциясын реттеуге, болашақ мұғалім ретінде топта жұмыс істеу қабілетін арттыратын аудиториядағы жұмыс түрлерін анықтау сұрақтары қойылды. Сауалнамаға қатысушылардың барлығы ерікті түрде қатысты.

Нәтижелер және талқылау

Эмоцияны реттеу туралы және студенттердің сабақ барысында қандай жағымды/жағымсыз эмоцияларды басынан өткізетіндігін және ол эмоцияларын қаншалықты көрсетіп немесе жасыратынын айқындау үшін, фокустық топ талдауының нәтижелерін кодтау қорытындысы түрлі жауаптарды көрсетті. Тақырыптық талдау барысында келесі басты кілт сөздер анықталды: оқытушы-студент қатынасы; қоғамдық орындағы этика; эмоцияны тежеу; жағымсыз эмоция.

Студенттердің басым бөлігі эмоцияны реттеу дегеніміз, "өзіңді-өзің ұстау", "эмоцияңды көп көрсетпеу", "бірқалыпты жүру", "ашу-ызаңды көрсетпеу" деп түсінетіндіктерін жеткізді. Сабақта пайда болатын жағымды эмоцияларға студенттер жақсы баға алғандағы қуаныш, көтеріңкі көңіл-күй, өз жауабыңа қанағаттану десе, жағымсыз эмоцияларға оқытушының бағасы ұнамаса ашулану (бірақ көрсетпеу), көңіл-күйің болмау, қанағаттанбау, презентация жасарда уайымдау, оқытушы мені жақтырмайды деген ойда болу т.б. атаған. Мысал ретінде, БМ11 "Бір оқытушы жасап келген презентациямды быт-шыт қып сынады, көшірдің деп, ноутбугымды лақтырып жібергім келіп, ашуландым, өйткені мен түнге дейін отырып дайындағам" деді. Фокустық топты жүргізуші модератор, сол эмоцияңызды көрсеттіңіз бе деген сұраққа БМ11 көрсетпегендігін айтты. Фокустық топ талдауына қатысқан болашақ мұғалімдердің 80%-ы жағымсыз эмоция пайда болса да, оны оқытушыға көрсете алмаймыз деген. БМ4-тің жауабын келтірсек, "Жағымсыз эмоцияны, әрине тежеймін, мысалы бір нәрсеге ашулансам, тежеуге тура келеді. Әсіресе, оқытушының алдында" десе, БМ1 "Ия, оқытушыға көрсетіп көр эмоцияңды ... сосын ...", БМ3 "Ұят қой эмоцияны көрсете беру". Бұл жауаптардан, студент-оқытушы арасындағы сенімсіздік, екінші жағынан жауапкершілікті байқауға болады. Сонымен қатар, студенттердің жауаптарының басым бөлігі эмоцияны көрсетпеді жауапкершілік және қоғамдық орындағы этикаға мән беру деп есептейді. Мысалы, БМ6 "Эмоцияны тежеу, меніңше жауапкершілік, ол мәдениет, өзіңді ұстай білу мәдениеті", БМ7 "Мен БМ6-мен келісемін, барлығымыз эмоциямызды көрсете берсек, сонда не болады, хаос болмай ма?", БМ8 "Әрине, алдымен өзіңді ғана емес, жан-жағыңдағы адамдарды да ойлау керек қой ...". Студенттерге қойылған сұрақта, "Сабақта өзіңіздің жағымды/жағымсыз эмоцияларыңызды тежеп немесе бақылауда ұстап көрдіңіз бе?" деген сұрақта жағымды эмоция туралы да сұралып тұрғандығына қарамастан, студенттердің барлығы тек жағымсыз эмоцияны көрсету/көрсетпеу жайлы сөз етті. Яғни, болашақ бастауыш

сынып мұғалімдерінің көпшілігі тек жағымсыз эмоцияларға мән береді. Сонымен қатар, жауаптардан студенттердің басым бөлігі өз эмоцияларын тежейтіндігін және бақылауда ұстайтындығын байқаймыз. Дегенмен, студенттер арасында, өзін еркін ұстап, эмоциясын ашық көрсететіндер де болды. Мысалы, БМ7 "Мен эмоциямды ұстамаймын, ойымды ашық айтамын. Ашулансам, ашуланғанымды жасыра алмаймын" десе де, мұндай жауап бергендер саны көп болған жоқ (20%).

Келесі Гростың (1999) үлгісіне сәйкес, эмоцияны реттеу стратегиялары студенттерге мұқият таныстырылып, түсіндірілді: (а) жағдаятты таңдау/жағдаятты өзгерту; (ә) назарын басқа объектіге бағыттау; (б) когнитивтік өзгерістер; (в) жауапты өзгерту (модуляциялау). Және эмоциялық жағдаяттарда қандай стратегияларды қолданылатындықтары мысалдармен талқыланды. Жағдаятты таңдау стратегиясын 12 студенттің 25%-ы (3 студент) таңдаған. Студенттер университетте мұғалімдермен, топтастарымен және отбасындағы қарым-қатынастары туралы ойланып, өздерінің тәжірибесінен мысалдар келтірді. Мысалы, БМ8 "Мен ашуланғанда, үндемей қоямын" десе, БМ9 "Маған оқытушының тапсырмасы немесе басқа бірдеңесі ұнамаса, сөйлеп қоймайын деп, аудиториядан сұранып, шығып кетемін" деген. Жағдаятты өзгерту, яғни қандай-дабіржағымсызэмоцияпайдаболғандареттеустратегиясын, студенттердің 17%-ы (2 студент) қолданатындығын айтқан. Мысалы, БМ1 "Жағымсыз жағдаят туындаған жағдайда, досыммен болсын, оқытушы, үйдегілермен болсын, мен бірден ашық сөйлесемін" десе, БМ3 "Мен де БМ1 сияқты, мәселенің бетін ашып алғанды ұнатамын. Егер менің көңіл-күйім болмаса, оны да ашық айтамын" деген. Студенттердің айтуынша, белгілі бір жағымсыз жағдаяттан назарын басқа объектіге бағыттау, олардың арасында жиі болып тұрады. Мысалы, топтағы студенттер арасында келеңсіз әңгіме туындап, сөз таластыру болып қалған жағдайда, зейінін басқа нәрсеге шоғырландырып жіберетін студенттер бар екендігін атады. Алайда, фокус топтағы студенттер арасында, ондай ешкім болмады. Когнитивтік өзгерістер бойынша, студенттерге келесі сұрақ қойылды, "Егер сіздің оқушыңыз тапсырманы ұқпаса, орындай алмаса немесе еркелеу бала болса, сіз қалай әрекет етер едіңіз?". Аталған сұраққа, фокус тобынан 2 студенттің (17%) жауаптары төмендегідей болды: "Мен баланы басқа қырынан қарастыруға тырысар едім", "Мен терең дем алып, ойымды жинақтап, жағымсыз ойымды қайта бағалап алып қана, балаға жақындар едім". Жауапты өзгерту (модуляциялау) стратегиясы бойынша, студенттерден, мысалы балалардың алдында тұрғанда жағымды/жағымсыз эмоция пайда болып қойған жағдайда не істер едіңіз деген сұрақ қойылды. Студенттердің жауабы әр түрлі болды: БМ12 "Білмеймін, айту қиын", "Жағымсыз эмоциям келіп тұрса да, көрсетпеу мүмкін емес шығар", БМ6 "Оқушыларға тапсырма беріп, есімді жиып аламын", БМ 11 "Артқы парта жаққа барып, терең 3 рет тыныс аламын" деген.

Бұдан кейін студенттердің өз эмоциясын қаншалықты реттей алатындығы арнайы тест (Reivich, Shatte, 2003) арқылы тексерілді. Тест сұрақтары 1-кестеде ұсынылған (1-Кесте).

1-Кесте. Райвич К., Шатте Э. (2003) тестінің сұрақтары

Жағымды	Жағымсыз
Қандай да бір ыңғайсыз жағдай (ұрыс-керіс) туындаса, мен өзімді бақылауда ұстай аламын.	Мәселені шешпекші болсам, мен инстинктіме сенемін және алғашқы ойыма келген шешімді қабылдаймын.

Мен өзімнің не ойлап тұрғанымды және оның менің көңіл-күйіме қалай әсер ететінін жақсы айқындай аламын.	Тапсырмаға фокус жасауға көмектесетін жағымды эмоцияларды құрықтай алмаймын.
Егер біреу мен ренжитіндей іс жасаса, ол мәселе туралы сөйлесу үшін мен қалпыма келген сәтке дейін күте аламын.	Мен өзімнің сезімдеріме алданып, эмоцияның жетегінде кетемін.
Мен топтасыммен немесе жанұя мүшесімен "ерекше" тақырыпты талқыласам, мен өз эмоциямды бақылауда ұстай аламын.	Менің эмоцияларым менің үйде, университетте немесе жұмыста орындалатын істерге фокус жасау қабілетіме әсер етеді.
"5" - мен туралы өте дұрыс; "4" - әдетте дұрыс; "3" - орташа дұрыс; "2" - кейде немесе біршама дұрыс; "1" - мүлде дұрыс емес. "Орташадан жоғары" - 13 баллдан жоғары; "Орташа" - 6-13 балл арасы; "Орташадан төмен" - 6 баллдан төмен.	

Тестілеу нәтижесінде қатысқан 12 бастауыш сыныптың болашақ мұғалімдері-студенттердің өз эмоциясын реттеу деңгейі орташа және орташадан төмен деңгей, яғни, 16,7% (2 студент) орташадан жоғары көрсеткіш көрсетті, демек бұл студенттердің өз эмоциясын реттей алу қабілеті жоғары; 33,3% (4 студент) орташа балл жинады, яғни эмоциясын реттеу қабілеті орташа және орташадан төмен 50%(6 студент), нәтижесінде эмоциясын реттеуде қиыншылықтар кездеседі (1-Сурет).



1-Сурет. Студенттердің өз эмоциясын реттеу нәтижелері

Бұдан кейін фокус топ талқылауы аясында, жалпы студент пен оқытушының эмоциясын реттеуге және жағымды жаққа бұруға, болашақ мұғалімнің топта жұмыс істеу қабілетін арттыруға ықпал ететін тапсырмалар студенттің қандай жағымды/жағымсыз эмоцияларын анықтауға тырыстық. Ол үшін студенттерге 5 тапсырма түрлері (тестік

тапсырмалар, талқылау (дискуссия), презентация жасау, талдау (анализдеу), жаттығулар, жағдаяттармен жұмыс) ұсынылды және қайтапсырма оларда қандай эмоция тудыратыны сұралды. Эмоция тізімі (6) де ұсынылды (бақыт, шабыттану, қуаныш, қорқыныш, уайым, ашу). Тапсырма түрлері студенттердің түрлі эмоциясын тудыратындығы белгілі болды, мысалы тестік тапсырмалар 7 (58,3%) студенттің жағымды эмоциясын тудырса, 5 (41,6%) студенттің жағымсыз яғни қорқыныш, уайым, алаңдаушылық сезімін тудырады. Талқылау (дискуссия) тек 5 (41,6%) студенттің бақыттылық, шабыттану эмоциясын тудырса, қалған 7 (58,3%) студенттің жағымсыз эмоциясын тудырады. Жағымсыз эмоцияның себебі неде деген сұраққа студенттер "қарама-қарсы пікір айтып, айқайласқым келмейді", "сөз таластырғым келмейді", "көңілім түседі", "талқылау топ-топпен жасасақ маған ұнайды, жеке қатыссам онда қорқыныш бар" деп жауап берген. Презентация жасау бойынша тек 2 (16,6%) студент жағымды эмоцияларды таңдаған, 10 (83,3%) студент қорқыныш, уайым, алаңдаушылықты таңдаған. Талдау 5 (41,6%) студентке ұнайды, 7 (58,3%) студенттің жағымсыз эмоциясын тудырады. Жаттығулар, жағдаяттармен жұмыс барлық 12 (100%) студенттің жағымды эмоциясын тудырады. Студенттердің басым бөлігі "жаттығу жасау ұнайды", "өзіңмен-өзің", "жеке орындайсың немесе жұппен" деп жауап берген.

Ұсынылған жұмыста университетте білім алатын болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің арасынан ерікті 12 студентпен фокустық топта талқылама өткізілді және тест арқылы студенттердің эмоциясын реттеу қабілеті тексерілді. Мақаланың зерттеу сұрағына сәйкес, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін оқытуда эмоцияны реттеу стратегияларын қолдану қажеттілігі жоғары екендігіне көзіміз жетті. Өйткені, фокус топ талқыламасын кодтау нәтижесінде, студенттер әлеуметтік ортада өздерін қалай ұстау керектігін теория жүзінде айтып отырғанымен, басым бөлігі эмоцияларын ерікті, дұрыс деңгейде көрсету, реттеу стратегияларымен жалпы таныс емес екендігі байқалды. Сонымен қатар, студенттің өзі мен оқытушы арасындағы қатынаста да мәселелер бар. Эмоцияны реттеуде маңызды тетіктердің бірі студент пен оқытушы қарым-қатынасы екені белгілі. Оқытушы мен студент арасындағы жағымды қарым-қатынас эмоцияны реттеу барысында оқытушыға да, студентке де оң әсер етіп, жағымсыз эмоцияларды азайтады. Дегенмен, студенттердің жауабынан оқытушыға қатысты, жағымсыз эмоцияларды ішіне тығып, "жұтып" қоятындықтары байқалды, және жалпы эмоцияларын тежеу, яғни "привентивті эмоциялар" (Sutton, 2004) туралы жиі сөз болды. Оқытушымен және студент арасында жағымсыз эмоциялар туындағанымен, студент оның салдарынан қашқақтайтындығы белгілі болды, мысалы "Әсіресе, оқытушының алдында", "Ия, оқытушыға көрсетіп көр эмоцияңды ... сосын ..." деген жауаптардан кейін, модератор "сосын не болады" деп сұрағанда, студенттер "бағамыз өзгереді", "соңыңнан қалмайды", "жақтырмайды" деген жауаптар, оқытушыға эмоция көрсеткен жағдайда, студенттің эмоциясына оқытушы тарапынан да кері әсер болып қалады деп тұжырымдауға болады. Фокус топ талқылауында, сұрақта жағымды/жағымсыз эмоция туралы сөз болғандығына қарамастан студенттер бірден жағымсыз эмоцияларға мән берді. Мүмкін, бұл әлеуметтік қалыптасқан әдет немесе Саттон (2004) атап көрсеткендей, эмоцияны реттеу стратегиялары адамның "жергілікті мәдениетіне" байланысты болуында. Болашақ бастауыш сынып мұғалімінің эмоциясы мектеп оқушысының эмоциясына тікелей әсер ететіндіктен, студент эмоцияны реттеу, эмоцияны реттеудің қандай стратегиялары болатындығымен таныс болуы қажет деп есептейміз. Гростың (1999) үлгісіне сәйкес, эмоцияны реттеу стратегиялары

студенттерге таныстырылып, түсіндірілгенімен, эмоцияны реттеу стратегияларынан студенттердің ең көбі (25% ғана) жағдаятты өзгерту стратегиясын таңдаған. Дегенмен, когнитивтік өзгерістер стратегиясы бойынша, болашақ мұғалім-студенттерге болашақ оқушыларына қатысты берілген сұраққа алынған жауаптар қанағаттанарлық болды. Болашақ бастауыш сынып мұғалімінің өзінің оқушысы еркелеу, тентектеу болса, баланы басқа қырынан қарастыруға тырысатындығы немесе ойын бағалап, балаға тек қана жағымды эмоциямен жақындайтындығы немесе эмоцияны өзгерту үшін басқа тапсырма беру, терең тыныс алу керектігін ұсынуы студенттердің эмоцияны реттеу стратегияларын қолдана алу әлеуетін көрсетеді.

Сонымен қатар, эмоцияны реттеу тестінің нәтижесінде болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің жартысында эмоциясын реттеу қиыншылықтары бары белгілі болды. Студенттің эмоциясын реттеудегі қиыншылықтар қоғамдағы қалыптасқан мінез-құлыққа (ата-ана тарапынан қысым, мектептен орын алған қысым (Chen, 2019), "сенім" (қарсы шықпау керек, үндемеу керек т.б.) (Chen, 2016) мен құндылықтарға, "қоршаған орта" (Шабанова, 2011) шындығын бағалай алу мүмкіндігіне байланысты болуы мүмкін. Фокустық топ талқылауы аясында, болашақ-мұғалім студенттің аудиторияда топта жұмыс істеу қабілетін арттыруға ықпал ететін тапсырмалар, студенттердің жағымды эмоциясымен қатар, жағымсыз эмоциясын тудыруы тікелей эмоционалдық себептерге байланысты екендігі анықталды. Ұсынылған тапсырмалардың барлығы студенттердің (50%) жағымсыз эмоцияларын тудырады, оның ішінде талқылау студенттердің қорқыныш, уайым, алаңдаушылығын тудырады. Студенттердің бұл эмоцияларды таңдауының басты себебі, жағымсыз эмоцияларды болдырмау, қашу, алдын-ала қорқу екендігі анықталды (айқайласқым келмейді", "сөз таластырғым келмейді", "көңілім түседі»). Презентация жасау 12 студенттің 10-на ұнамаған, себебі аудитория алдына шығу қорқыныш, уайымға әкеледі. Болашақ мұғалімнің жұмысының 100% -ы сыныпта оқушының, жиналыста ата-ананың алдында өтетін болғандықтан студенттің эмоциясын реттеу стратегиялары алғашқы курстан бастап қолға алынуы қажет және болашақ мұғалім-студент өзінің эмоциясын "саналы түрде сезініп" (Osak Karabay, 2019) өз эмоциясын "жоғары деңгейде реттей" (Li, Huang және Liu, 2023) алуы керек. Студенттермен өткізілген фокустық топ талқыламасынан студенттің эмоциясына оқытушының да әсері бар екендігі байқалды. Олай болса, болашақ мұғалімді оқытатын оқытушының да эмоциясын реттеу қажеттілігі туындайды және ол үшін "мұғалімнің біліктілігін арттыру" қажет (Osak Karabay, 2019).

Қорытынды

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін кәсіби даярлау сапасы болашақ мұғалімнің білім алуымен қатар, бастауыш сынып оқушысына жағымды орта туғыза алатындай қабілет пен біліктілікті қамтуы, аса маңызды өлшемдердің бірі. Болашақ мұғалім-студенттің өз эмоциясын реттей білуі сыныпта тиімді оқу үдерісін ұйымдастыруға тікелей әсер етеді. Ұсынылған мақалада, жоғары оқу орнының болашақ бастауыш сынып мұғалім-студенттерінің эмоционалдық әлеуеті мен эмоцияларын реттеу дағдыларын фокустық топ талқылауы арқылы анықтауға қадам жасалды. Сонымен қатар, эмоцияны реттеу стратегиялары таныстырылып, жағдаяттар бойынша студенттердің таңдауы талқыланды. Арнайы тест арқылы студенттердің өз эмоцияларын реттей алу деңгейі тексерілді. Зерттеу барысында, болашақ мұғалімдердің өз эмоцияларын реттеуде

олқылықтар бар екендігі, оқытушының да студент эмоциясына әсері бар екендігі, сонымен қатар аудиторияда орындалатын тапсырмалардың да студент эмоциясына жағымды/жағымсыз ісерлері бар екендігі анықталды. Мақала жазу барысында шектеулер де болды. Фокус топ талқыламасына ерікті шектеулі 12 студент қана қатысты және зерттеу нәтижелері барлық студентке қатысты болмауы ықтимал. Мысалы, 12 студенттің жауаптары, барлық студенттің эмоционалдық жағдайын білдірмейді және барлық студенттің эмоцияны реттеу көрсеткіші болмайды. Сонымен қатар, зерттеу біржақты болуы мүмкін, өйткені фокус тобының талқыламасына тек болашақ бастауыш сынып мұғалімдері-студенттері қатысты. Болашақ зерттеулерге осы тақырып аясында, болашақ мұғалім-студенттерге сабақ беретін оқытушының да пікірін тыңдап, талқыға салуға болады. Болашақ мұғалімді оқытатын оқытушының да эмоциясының реттелу деңгейі қандай және ол алдындағы болашақ мұғалімнің эмоциясына әсері қандай екендігін келесі зерттеу сұрақтары ретінде ұсынамыз. Зерттеудің жалғасы ретінде ұзақ мерзімді және көбірек студенттерді қамтитын зерттеу жүргізуді ұсынамыз.

Мүдделер қақтығысы: болған жоқ.

Авторлардың қосқан үлесі: мақаланың жазылуына авторлар тең дәрежеде үлес қосты.

Әдебиеттер тізімі

Ахметсапа, А., Жолтаева, Г., Абуханова, А. (2023). «Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін кәсіби-шығармашылық іс-әрекетке даярлаудың алғышарттары», Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы, 144(3), б.24–36.

Мұхаметжанова, А.О. (2015). «Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін кәсіби даярлау», Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті хабаршысы, 1(77), б. 79-84.

Шабанова, Т. Л. (2011). «Изучение особенностей эмоциональной сферы педагогов как компонентов эмоциональной устойчивости в профессиональной деятельности», Наука и школа, (2), стр. 92-96.

Algozhina, A., Sabirova, R., Alimbayeva, R., Kapbasova, G., Sarmantayev, A. (2022). 'Cross-cultural study of the qualitative aspects of higher education teachers' emotional intelligence: Kazakhstan and Russia', Journal of Applied Research in Higher Education, 14(3), pp. 1099-1113.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., Salovey, P. (2010). 'Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers', Psychology in the Schools, 47(4), pp. 406-417. <http://doi.org/10.1002/pits.20478>

Brígido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, M. L., Mellado, V. (2013). 'Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching', European journal of teacher education, 36(2), pp. 200-217. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.686993>

Chan, D. W. (2006). 'Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong', Teaching and teacher education, 22(8), pp. 1042-1054. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>

Chen, J. (2016). 'Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory', Teaching and Teacher Education, 55, pp. 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>

Chen, J. (2019). 'Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach', British journal of educational psychology, 89(1), pp. 57-74. <https://doi.org/10.1111/bjep.12220>

- Ciani, A., Ferretti, F., Lemmo, A., Maffia, A., Provitera, C. (2019). 'The self-efficacy and emotions towards mathematics of future preschool and primary teachers', *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 14(3), pp. 143-160.
- Darby, A. (2008). 'Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding', *Teaching and teacher education*, 24(5), pp. 1160-1172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., Karbon, M. (1995). 'The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study', *Child development*, 66(5), pp. 1360-1384. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00940.x>
- Gross, J.J. (2015). 'Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects', *Psychological Inquiry*, 26(1), pp. 1-26. <http://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J. (1999). 'Emotion regulation: Past, present, future', *Cognition and emotion*, 13(5), pp. 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Hernández-Amorós, M.J., Urrea-Solano, M.E. (2017). 'Working with Emotions in the Classroom: Future Teachers' Attitudes and Education Procedia', *Social and Behavioral Sciences*, 237, pp. 511-519. <https://dx.doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9866>
- Hosotani, R., Imai-Matsumura, K. (2011). 'Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers', *Teaching and teacher education*, 27(6), pp. 1039-1048. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.010>
- Li, L., Huang, L., Liu, X. P. (2023). 'Primary school teacher's emotion regulation: Impact on occupational well-being, job burnout, and resilience', *Psychology in the Schools*, 60(10), pp. 4089-4101. <https://doi.org/10.1002/pits.22982>
- Morgan, J., Atkin, L. (2016). 'Expelling stress for primary school teachers: Self-affirmation increases positive emotions in teaching and emotion reappraisal', *International journal of environmental research and public health*, 13(5), pp. 500-527. <https://doi.org/10.3390/ijerph13050500>
- Nabi, G. (2023). 'Development of emotional intelligence of future social educators', *NAS Messenger*, 403(3), pp. 160-171.
- Nicolosi, S., Alba, M., Pitrolo, C. (2023). 'Primary school teachers' emotions, implicit beliefs, and self-efficacy during the COVID-19 pandemic', *Frontiers in Sports and Active living*, 4. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.1064072>
- Ocak Karabay, S. (2019). 'Emotion regulation, teaching beliefs and child-teacher relationships from the perspectives of pre-school teachers', *Education*, 47(1), pp. 101-115. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1405057>
- Petrovic, J., Mettler, J., Argento, A., Carsley, D., Bloom, E., Sullivan, S., Heath, N. L. (2022). 'Understanding the needs of primary school teachers in supporting their students' emotion regulation', *Journal of School Health*, 92(9), pp. 853-863. <https://doi.org/10.1111/josh.13191>
- Reivich, K., Shatte, A. (2003). *The Resilience Factor: 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles*. Harmony: Rodale. 352 p.
- Schlesier, J., Roden, I., Moschner, B. (2019). 'Emotion regulation in primary school children: A systematic review', *Children and Youth Services Review*, 100, pp. 239-257. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.044>
- Suleimenova, A., Ivanova, O. (2018). 'Emotional Competence and Individual Style of Action of Future Teachers of Higher Education in the System of Education for Sustainable Development', *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(2), pp. 44-63. <http://doi.org/10.2478/jtes-2018-0014>
- Sutton, R. E. (2004). 'Emotional regulation goals and strategies of teachers', *Social psychology of education*, 7(4), pp. 379-398.
- Tarantul, A., Berkovich, I. (2024). 'Teachers' emotion regulation in coping with discipline issues: Differences and similarities between primary and secondary schools', *Teaching and Teacher Education*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104439>

Tleubay, S. T., Zhaunshiyeva, Z., Yessimkulova, S., Oralkanova, Z. (2022). 'The Role of the Development of the Emotional Component in the Preparation of the Future Specialist in the University', NAS Messenger, 5, pp. 161–172.

Vierhaus, M., Lohaus, A., Wild, E. (2016). 'The development of achievement emotions and coping emotion regulation from primary to secondary school', Learning and Instruction, 42, pp. 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.11.002>

Г.А. Амзеева^{*1}, Ш.М. Майгельдиева², Р.Т. Игенбаева³, Н.Ж. Дуйсекеева⁴

^{1,2,3,4}Кызылординский университет имени Коркыт Ата, г. Кызылорда, Казахстан

Необходимость использования стратегий регуляции эмоций в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов

Аннотация. Известно, что ученик начальных классов с первого прихода в школу зависит от учителя, который преподаёт, и эмоциональная устойчивость учителя влияет на его обучение и воспитание. В статье анализируется необходимость использования стратегий регуляции эмоций в подготовке будущих учителей начальных классов. Проведен теоретический анализ темы, уточнены понятие регуляции эмоций и стратегии регуляции эмоций по модели Дж. Гросса. Цель статьи – оценить уровень регуляции эмоций будущих учителей-студентов начальных классов по модели Райвич К., Шатте Е. и ознакомить студентов стратегиями регулирования эмоций и обсудить выбор стратегии студентами. Кроме того, в статье анализируются задания, вызывающие положительные и отрицательные эмоции студентов и взаимоотношения студента и преподавателя. В исследовании приняли участие добровольно будущие учителя-студенты начальной школы образовательной программы «Педагогика и психология» бакалавриата Кызылординского университета имени Коркыт ата. Для достижения ответа на исследовательский вопрос статьи был использован метод обсуждения в фокус-группе. Данные исследования были закодированы, проведен тематический анализ и извлечены результаты. В результате было определено и обсуждено, что будущие учителя-студенты имеют некоторые трудности в регулировании эмоций. Также даны ограничения исследования и рекомендации для будущих исследований.

Ключевые слова: будущий учитель начальной школы, подготовка, эмоция, положительные/негативные эмоции, регулирование эмоций, стратегии регулирования эмоций.

G.A. Amzeeva^{*1}, Sh.M. Maigeldieva², R.T. Igenbayeva³, N.Zh. Duissekeyeva⁴

^{1,2,3,4}Kyzylorda University named after Korkyt Ata, Kyzylorda, Kazakhstan

The necessity of teaching prospective pre-service teachers emotion regulation strategies during their professional development

Abstract. It is well recognized that a primary school child is reliant on his teacher from the moment he arrives, and that the teacher's emotional stability has an impact on the youngster's education and upbringing. The paper examines the necessity of teaching prospective pre-service teachers emotion regulation strategies. The notion of emotion regulation and the strategies for regulating emotions in accordance with J. Gross's model are explained, along with a theoretical examination of the subject. The article's goal is to evaluate the emotional management skills of prospective pre-service teachers-students according to Raivich K. and Shatte E. model and present emotion regulation strategies and discuss those strategies chosen by students. The article examines the tasks that cause students' positive

or negative emotions as well as the dynamics between students and teachers. Twelve prospective pre-service teachers-students who volunteered to participate in the study were students at Kyzylorda University's "Pedagogy and Psychology" bachelor's degree, named after Korkyt Ata. The research issue of the study was addressed through the use of a focus group discussion approach. Thematic analysis was carried out, research data were coded, and findings were collected. It was concluded and discussed as a result that prospective pre-service teacher-students struggle with emotion regulation. Limitations of the study and suggestions for more research were provided at the conclusion of the project.

Keywords: prospective pre-service teacher, training, emotion, positive/negative emotion, emotion regulation, emotion regulation strategies.

References

Ahmetsapa, A., Zholtava, G., Abuhanova, A. (2023). Bolashak bastauysh synyp mugalimderin kasibi-shygarmashylyk is-areketke dayarlaudyn algyshtarly [Prerequisites for training future primary school teachers for professional and creative activities]. L.N. Gumilev atyndagy Euraziya ulttyk universitetinin habarshysy, 144(3), b.24–36. [in Kazakh].

Muhametzhanova, A.O. (2015). Bolashak bastauysh synyp mugalimderin kasibi dayarlau [Professional training of future primary school teachers]. E.A.Boketov atyndagy Karagandy memlekettik universiteti habarshysy, 1(77), 6. 79-84. [in Kazakh].

Shabanova T.L. (2011). Izuchenie osobennostej emocionalnoj sfery pedagogov kak komponentov emocionalnoj ustojchivosti v professionalnoj deyatel'nosti [Studying the characteristics of the emotional sphere of teachers as components of emotional stability in professional activities]. Nauka i shkola, (2), str. 92-96. [in Russian].

Algozhina, A., Sabirova, R., Alimbayeva, R., Kapbasova, G., Sarmantayev, A. (2022). 'Cross-cultural study of the qualitative aspects of higher education teachers' emotional intelligence: Kazakhstan and Russia', Journal of Applied Research in Higher Education, 14(3), pp. 1099-1113.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., Salovey, P. (2010). 'Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers', Psychology in the Schools, 47(4), pp. 406-417. <http://doi.org/10.1002/pits.20478>

Brígido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, M. L., Mellado, V. (2013). 'Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching', European journal of teacher education, 36(2), pp. 200-217. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.686993>

Chan, D. W. (2006). 'Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong', Teaching and teacher education, 22(8), pp. 1042-1054. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>

Chen, J. (2016). 'Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory', Teaching and Teacher Education, 55, pp. 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>

Chen, J. (2019). 'Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach', British journal of educational psychology, 89(1), pp. 57-74. <https://doi.org/10.1111/bjep.12220>

Ciani, A., Ferretti, F., Lemmo, A., Maffia, A., Provitera, C. (2019). 'The self-efficacy and emotions towards mathematics of future preschool and primary teachers', Ricerche di Pedagogia e Didattica, 14(3), pp. 143-160.

Darby, A. (2008). 'Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding', Teaching and teacher education, 24(5), pp. 1160-1172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., Karbon, M. (1995). 'The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study', Child development, 66(5), pp. 1360-1384. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00940.x>

Gross, J.J. (2015). 'Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects', *Psychological Inquiry*, 26(1), pp. 1-26. <http://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Gross, J. J. (1999). 'Emotion regulation: Past, present, future', *Cognition and emotion*, 13(5), pp. 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>

Hernández-Amorós, M.J., Urrea-Solano, M.E. (2017). 'Working with Emotions in the Classroom: Future Teachers' Attitudes and Education Procedia', *Social and Behavioral Sciences*, 237, pp. 511-519. <https://dx.doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9866>

Hosotani, R., Imai-Matsumura, K. (2011). 'Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers', *Teaching and teacher education*, 27(6), pp. 1039-1048. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.010>

Li, L., Huang, L., Liu, X. P. (2023). 'Primary school teacher's emotion regulation: Impact on occupational well-being, job burnout, and resilience', *Psychology in the Schools*, 60(10), pp. 4089-4101. <https://doi.org/10.1002/pits.22982>

Morgan, J., Atkin, L. (2016). 'Expelling stress for primary school teachers: Self-affirmation increases positive emotions in teaching and emotion reappraisal', *International journal of environmental research and public health*, 13(5), pp. 500-527. <https://doi.org/10.3390/ijerph13050500>

Nabi, G. (2023). 'Development of emotional intelligence of future social educators', *NAS Messenger*, 403(3), pp. 160-171.

Nicolosi, S., Alba, M., Pitrolo, C. (2023). 'Primary school teachers' emotions, implicit beliefs, and self-efficacy during the COVID-19 pandemic', *Frontiers in Sports and Active living*, 4. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.1064072>

Ocak Karabay, S. (2019). 'Emotion regulation, teaching beliefs and child-teacher relationships from the perspectives of pre-school teachers', *Education*, 47(1), pp. 101-115. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1405057>

Petrovic, J., Mettler, J., Argento, A., Carsley, D., Bloom, E., Sullivan, S., Heath, N. L. (2022). 'Understanding the needs of primary school teachers in supporting their students' emotion regulation', *Journal of School Health*, 92(9), pp. 853-863. <https://doi.org/10.1111/josh.13191>

Reivich, K., Shatte, A. (2003). *The Resilience Factor: 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles*. Harmony: Rodale. 352 p.

Schlesier, J., Roden, I., Moschner, B. (2019). 'Emotion regulation in primary school children: A systematic review', *Children and Youth Services Review*, 100, pp. 239-257. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.044>

Suleimenova, A., Ivanova, O. (2018). 'Emotional Competence and Individual Style of Action of Future Teachers of Higher Education in the System of Education for Sustainable Development', *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(2), pp. 44-63. <http://doi.org/10.2478/jtes-2018-0014>

Sutton, R. E. (2004). 'Emotional regulation goals and strategies of teachers', *Social psychology of education*, 7(4), pp. 379-398.

Tarantul, A., Berkovich, I. (2024). 'Teachers' emotion regulation in coping with discipline issues: Differences and similarities between primary and secondary schools', *Teaching and Teacher Education*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104439>

Tleubay, S. T., Zhauynshiyeva, Z., Yessimkulova, S., Oralkanova, Z. (2022). 'The Role of the Development of the Emotional Component in the Preparation of the Future Specialist in the University', *NAS Messenger*, 5, pp. 161-172.

Vierhaus, M., Lohaus, A., Wild, E. (2016). 'The development of achievement emotions and coping emotion regulation from primary to secondary school', *Learning and Instruction*, 42, pp. 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.11.002>

Автор туралы мәліметтер:

Амзеева Г.А. – хат-хабар авторы, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университетінің «Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасының докторанты, Әйтеке би көшесі, 29А, 120014, Қызылорда қаласы, Қазақстан.

Майгельдиева Ш.М. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, «Педагогика, психология және бастауыш оқыту әдістемесі» білім беру бағдарламалары, Әйтеке би көшесі, 29А, 120014, Қызылорда, Қазақстан.

Игенбаева Р.Т. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, «Педагогика, психология және бастауыш оқыту әдістемесі» білім беру бағдарламалары, Әйтеке би көшесі, 29А, 120014, Қызылорда, Қазақстан.

Дуйсекеева Н.Ж. – PhD, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, «Педагогика, психология және бастауыш оқыту әдістемесі» білім беру кафедрасының аға оқытушысы, Әйтеке би көшесі, 29А, 120014, Қызылорда, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Амзеева Г.А. – автор для корреспонденции, докторант образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, ул. Айтеке би, 29А, 120014, г. Кызылорда, Казахстан.

Майгельдиева Ш.М. – д.п.н., профессор, Кызылординский университет имени Коркыт Ата, образовательные программы «Педагогика, психология и методика начального обучения», ул. Айтеке би, 29А, 120014, г. Кызылорда, Казахстан.

Игенбаева Р.Т. – к.п.н., доцент, Кызылординский университет имени Коркыт Ата, образовательные программы «Педагогика, психология и методика начального обучения», ул. Айтеке би, 29А, 120014, г. Кызылорда, Казахстан.

Дуйсекеева Н.Ж. – PhD, старший преподаватель кафедры «Педагогика, психология и методика начального образования», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, ул. Айтеке би, 29А, г. 120014, Кызылорда, Казахстан.

Information about the authors:

Amzeeva G.A. – corresponding author, doctoral student of the educational program «Pedagogy and methods of primary education», Korkyt Ata Kyzylorda University, Aiteke Bi Street, 29A, 120014, Kyzylorda, Kazakhstan.

Maigeldieva Sh.M. – D.P.S., Professor, Educational programs of pedagogy and psychology and methods of primary education, Korkyt Ata Kyzylorda University, Aiteke Bi Street, 29A, 120014, Kyzylorda, Kazakhstan.

Igenbaeva R.T. – C.P.S., Associate Professor, Educational programs of pedagogy and psychology and methods of primary education, Korkyt Ata Kyzylorda University, Aiteke Bi Street, 29A, 120014, Kyzylorda, Kazakhstan.

Duissekeyeva N.Zh. – PhD, Senior lecturer, Department of Pedagogy, Psychology and Methods of Primary Education, Korkyt Ata Kyzylorda University, Aiteke Bi Street, 29A, 120014, Kyzylorda, Kazakhstan.



FTAMP 14.35.01
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-161-175>

Жоғары оқу орындарында оқу процесінің сапасын қамтамасыз етудің негізгі механизмдері

С.С. Алдабергенова¹, А.А. Ибжанова², А.Б. Аязбаева³, А.А. Акижанова⁴,
М.А. Серекпаева⁵

^{1,2,3,4,5}С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, Астана, Қазақстан

(E-mail: ¹ass_1982@mail.ru, ²ibzhanova83@mail.ru, ³ayzhan_tta@mail.ru, ⁴assiya_alibaeva@mail.ru, ⁵mika82.0242@gmail.com)

Аңдатпа. Мақалада Қазақстанның жоғары оқу орындарында (әрі қарай ЖОО) Болон процесіне қосылғаннан кейін туындаған оқу үдерісінің сапасын қамтамасыз етудің негізгі мәселелері қарастырылады. Қаржыландырудың жеткіліксіздігі, профессорлық-оқытушылық құрамның жоғары орташа жасы, әлемдік үрдістерден қалыс қалу, өндіріспен өзара іс-қимылдың жоқтығы және нормативтік базаның тұрақсыздығы сияқты осы мәселелердің туындау көздері талданған. Мақсат қою, оқытушылардың біліктілігінің қазіргі заманғы талаптарға сәйкестігі, сапаны бағалаудың бірыңғай әдістемесінің болмауы және оқу үдерісін ұйымдастыру мәселелеріне ерекше назар аударылады. Авторлар аккредиттеу процедурасы бастапқы кезеңдерде формальды сипатта болса да, білім беру сапасына қойылатын талаптарды түсінуді жақсартуға ықпал ететінін және жетілдіруге ұмтылысты ынталандыратынын атап өтеді. Сонымен қатар, ЖОО сапа менеджменті жүйесінің (әрі қарай СМЖ) рөлі талданып, оның процестерді құжаттау, рәсімдердің ашықтығын қамтамасыз ету және жауапкершілікті бөлудегі маңыздылығы атап көрсетілген. Алайда, СМЖ-нің оқу үдерісінің сапасын қамтамасыз ету үшін жеткіліксіз екенін, сапаны басқарудағы оқытушының рөлі негізгі екенін, сондай-ақ білім алушыларды өзін-өзі басқаруға тарту қажеттілігіне баса назар аударылды. Қорытындылай келе, жоғары білім беру сапасын қамтамасыз етудің тетіктері атап көрсетілген, олардың ішінде аккредиттеу, СМЖ, оқытушылардың біліктілігін арттыру және білім алушыларды оқу үдерісіне тарту.

Түйін сөздер: Оқу процесі, сапа, аккредиттеу, сапа менеджменті жүйесі, жоғары оқу орны, білім.

Кіріспе

Қазақстан Республикасының (әрі қарай ҚР) ұлттық даму жоспарында тұжырымдалған білім беру саласындағы маңызды міндеттердің бірі ел дамуының негізгі факторлары

Түсті: 17.06.2025; Мақұлданды: 15.15.2025; Онлайн қолжетімді: 31.12.2025

*хат-хабар авторы

ретінде ғылым мен білім туралы түсініктерді нығайту және сапаға көңіл болу болып табылады (Қаулы, 2023 ж.). Қазіргі уақытта білім беру сапасының мәселелері ғылыми-педагогикалық қоғамдастықта кеңінен талқылануда (Fedorov V.A. & Tretyakova N.V. 2015; Kotova S.S., & Hasanova I.I. 2016). Білім сапасы – университет қызметінің негізгі көрсеткіштерінің бірі ретінде тұтынушы мен білім беру ұйымының талаптарына сәйкес келетін мамандарды даярлаудың қажетті деңгейін қамтамасыз ететін білім беру қызметінің қасиеттерінің жиынтығы ретінде түсініледі (S.K. Gill, et al 2022). Көрсетілетін қызметтердің сапасы білім беру ұйымының бәсекеге қабілеттілігімен анықталады және оның академиялық рейтингінің көмегімен көрсетіледі.

Тәуелсіздік алғаннан кейін ҚР жоғары білім беру жүйесі бірқатар өзгерістерге ұшырады. 2010 жылдан бастап, Қазақстанның Болон процесіне қосылуына байланысты халықаралық принциптер мен стандарттар кеңінен енгізіле бастады. Болон процесінің негізінде білім сапасын қамтамасыз ету мәселесі тұр, бірақ бұл мәселені шешуде әртүрлі қиындықтар туындауда. ҚР ЖОО-да білім сапасын қамтамасыз етудегі негізгі мәселелердің бірнеше себептерін атап өтуге болады:

- білім беру бағдарламаларын жүзеге асыру үшін мемлекеттік гранттардан басқа мемлекеттің қосымша қаржыландыруы жоқ;
- ЖОО-ның беделінің төмендігінен профессор-оқытушылар құрамының жеткіліксіздігі, кадрлардың зейнет жасында болуы;
- білім беру сапасын қамтамасыз ету саласындағы әлемдік тенденциялардан артта қалу;
- ЖОО-ы мен өндіріс арасындағы тығыз байланыстың болмауы, бұл оқу процесінде оқытылатын материалдар мен өндіріс арасындағы айырмашылықтың артуына әкеліп соқтыруы;
- жоғары білім беру саласындағы нормативтік құжаттардың жиі өзгеруі, бұл олардың оқу үдерісіне енгізілуіне кедергі келтіреді және білім беру үдерісінің қатысушыларының түсінбеуіне әкеледі.

А.П. Парахонскийдің пікірінше, жоғары білім беру сапасын қамтамасыз етудегі дәстүрлі мәселелер болып, білім беру ұйымдарының үздіксіз ізденісі және өзгеруі, жоғары білім берудің «құлдырауының» себептерін анықтау (кадрлардың зейнет жасында болуы, білім берудің қаржыландырылуының жеткіліксіздігі), мемлекеттік емес ЖОО-ның ұсынатын білім беру қызметінің сапасының төмендігі болады (Парахонский А.П., 2010). Дегенмен, бұл пікір біздің ойымызша, консервативті болып саналады, өйткені әлемдік тәжірибе мемлекеттік емес ЖОО-ның болуы білім беру қызметінің сапасын арттыруға, оқу орындарының көрсеткіштері мен имиджін жақсартуға ұмтылуына әкелетінін көрсетеді. Сондықтан жоғарыда көрсетілген мәселелерді ескере отырып жоғары оқу орындарында оқу процесінің сапасын қамтамасыз етудің негізгі механизмдерін анықтау және талдау арқылы білім беру жүйесінің құрамдас ішкі жүйелерінің өзара әрекеттесуін жетілдіруге бағытталған ұсыныстар әзірлеуді негізге алып отырмыз. Осыған орай, қаржыландыруды көбейту маңызды, әсіресе ғылыми зерттеулер мен инновациялық жобаларға бағытталған қаражатты ұлғайту қажет. Сонымен бірге, жаңа жас мамандарды тарту үшін жалақыны көтеріп, тұрғын үймен қамтамасыз ету сияқты қолайлы жағдайлар жасау арқылы профессор-оқытушылар құрамын жаңарту керек. Жоғары оқу орындары мен өндіріс арасындағы байланысты күшейтіп, тәжірибелік сабақтар мен өндірістік тағылымдамаларды көбейту маңызды. Білім беру саласындағы

нормативтік құжаттардың жиі өзгеруін тоқтатып, тұрақтылықты қамтамасыз ету қажет. Оқытушылардың біліктілігін арттыру жүйесін жетілдіру арқылы олардың қазіргі заман талаптарына сай болуын қамтамасыз ету маңызды. Сонымен қатар, студенттердің оқу процесіне белсенді қатысуын ынталандырып, олардың пікірін ескеруге көңіл бөлу қажет.

Материалдар мен әдістер

Оқу процесінің сапасын қамтамасыз етудің ұсынылған моделін іске асырудың тұтас көрінісін жасау үшін әртүрлі зерттеу әдістері қолданылды, олардың арасында жүйелік тәсіл жетекші орын алды, өйткені ол оқу процесінің барлық құрамдас бөліктерін өзара байланыста қарастырып, сапаны кешенді түрде талдауға және басқаруға мүмкіндік береді. Зерттеудің тағы бір негізгі әдісі ретінде оқу процесінің сапасына ықпал ететін және кедергі келтіретін факторлардың категорияларын анықтау үшін сараптамалық бағалау әдісі қолданылды, анықталған факторлардан қандай проблемалар туындайтынын және оларды шешу жолдарын анықтау маңызды болды. Кешенді тәсіл арқылы теориялық талдау мен практикалық тәжірибені жалпылаудың жиынтығы қарастырылған. Зерттеудің маңызды объектілеріне оқу процесінің біртұтас жүйесінің ішкі жүйелерін қамтамасыз ету, атап айтқанда: профессорлық-оқытушылық құрам, материалдық-техникалық қамтамасыз ету, оқу-әдістемелік, ақпараттық ресурстар, білім алушыларды әлеуметтік қамтамасыз ету кірді. Деректерді жинау әдісі үшін қазақстандық ЖОО-ның өкілдерінен алынған сауалнама қорытындылары қолданылды.

Білім беру сапасын қамтамасыз етудегі мәселелердің пайда болу себептерін талдау барысында біз оқу процесіндегі сапаны қамтамасыз етудің негізгі мәселелерін қарастырдық. Оқу процесіндегі сапаны қамтамасыз ету мәселелерін топтастыра отырып, келесілерді атап өтуге болады:

- ҚР нормативтік заңнамалық базасының мәселесі. Білім беру саласындағы нормативтік база жиі өзгеріп отырады, бірақ оқу процесіндегі сапаны қамтамасыз ету мәселелерін шешуге бағытталмаған;

- дұрыс мақсат қою. Дұрыс емес мақсат қою білім беру бағдарламаларын әзірлеу кезінде өзара әрекеттестіктің болмауына әкеледі, бұл олардың сапасына әсер етеді. Оқу процесін егжей-тегжейлі қарастырғанда, оқытушы мен білім алушы арасындағы дұрыс мақсат қою мәселесі оқу процесіндегі сапаны қамтамасыз ету мәселесін ішінара шешеді;

- профессор-оқытушылар құрамы мен олардың қызметінің мамандарды дайындау сапасына қойылатын талаптарға сәйкестігі. Мысалы, оқытушылардың орташа жасының жоғары болуы ақпараттық-коммуникациялық технологияларды меңгеруін қиындатады, бұл олардың инновациялық әдістерді қолдануына әсер етеді. Жоғары білім беру жүйесін жаңа кадрлармен жаңарту жеткіліксіз, бұл еңбек ақысының төмендігіне, оқытушылардың жүктемесінің жоғарылығына және бұл мамандықтың престижінің төмендігіне байланысты;

- мамандарды дайындау сапасын бағалау және мониторингілеудің біртұтас әдіснамасының болмауы. Қазақстанның ЖОО-нда мониторингтік зерттеулерді жүргізу мәдениеті қалыптаспаған, қажет болған жағдайда ғана проблемалық мәселелер (мысалы, коррупцияға қарсы күрес, жұмыс берушілердің пікірі) зерттеледі, бірақ біртұтас, кешенді тәсіл әлі де қолданылмайды;

- ЖОО-нда оқу процесін қазіргі талаптарға сәйкес ұйымдастыру мәселесі. Қазақстанның ЖОО-нда оқу процесі аудиториялық, өзіндік және тәжірибелік дайындықты қамтиды. Дегенмен, олардың арақатынасын талдағанда, аудиториялық жүктеменің жиі басым

болуы әлемдік тенденцияларға қайшы келетінін байқауға болады. Оқытылатын материалдар мен өндірісте жүзеге асырылатын процестер арасында айтарлықтай айырмашылықтар бар, бұл мамандарды дайындау сапасына әсер етеді;

– ЖОО мен бітірушілер арасындағы байланыстың мәселесі, олардың білім беру бағдарламаларының мазмұнына жеткіліксіз қатысуы. Бітірушілермен және олардың қызмет ететін салаларымен берік бизнес байланыстарын орнату білім беру бағдарламаларының мазмұнында өндірістегі негізгі тенденцияларды және бітірушілердің білімдегі мүмкін бос орындарын есепке алуға мүмкіндік береді.

Жоғары білім беру жүйесіндегі сапаны басқару – бұл кез-келген ЖОО-ң басты міндеті, ол үшін білім беру сапасын қамтамасыз етудің негізгі құралдары мен әдістерін анықтау қажет. Білім беру сапасын басқаруды бір жақты қарастыруға болмайды, бұл мәселені жүйелі түрде әртүрлі тұрғыдан қарастыру қажет. Қазіргі уақытта Қазақстанның ЖОО-да оқу процесін басқарудың сапасын қамтамасыз ету үшін сапаны басқару жүйесі, институционалдық аккредиттеу және білім беру бағдарламаларын аккредиттеу қолданылады.

Аккредиттеу процедурасы Қазақстанның ЖОО-нда мамандарды дайындау сапасын мойындаудың маңызды құралы болып табылады. Сонымен қатар, Қазақстанның ЖОО дамудың осы кезеңінде Болон процесінің принциптерін түсінуге және аккредиттеу процедурасын өткізудің қажеттілігіне көз жеткізуде. Қазақстанның ЖОО-ын халықаралық білім беру кеңістігіне интеграциялауды белсендіру мақсатында Ғылым және жоғары білім министрлігі аккредиттеу процедурасын ЖОО үшін тартымды ететін бірқатар ынталандыру шараларын әзірледі. Дегенмен, ЖОО белгілі-бір уақыт өткеннен кейін аккредиттелген бағдарламалардың болуы абитуриенттер, әсіресе шетелдіктер үшін тартымдылықты арттыратынын және бітірушілердің дипломдарын басқа елдерде нострификациялауды жеңілдететінін түсінді. Уақыттың белгілі бір кезеңін талдау, білім беру бағдарламаларын аккредиттеу ЖОО жағынан біршама ресми сипатта болғанын көрсетеді, дегенмен аккредиттеу мерзімі өткеннен кейін және ЖОО процестерін үздіксіз талдау нәтижесінде, әсіресе аккредиттеуден кейінгі кезеңде, процестерді жетілдірудің оң динамикасы байқалды, бұл реаккредитацияға дайындық кезінде сезілетін болды. Аккредиттеу органының стандарттарына қойылатын талаптарды түсінуде және оларды білім беру процесінде қолдануда айтарлықтай жақсару байқалды, сонымен қатар аккредиттеу процедурасының мақсаты анықталды. Осылайша, білім беру жүйесіндегі аккредиттеу маңызды рөлге ие болды.

Білім беру сапасын қамтамасыз ету мәселесі ЖОО-нда басқару жүйесін өзгертуге әкелді, менеджерлік тәсіл қолданыла бастады. Халықаралық ғылыми-білім беру кеңістігіне интеграциялану мақсатында ҚР 2000-жылдардың басынан бастап ISO 9001 халықаралық стандартының талаптары енгізіле бастады. Қазақстанның ЖОО ISO 9001 стандартының принциптері мен талаптарын зерттеп, оларды жоғары білім беру жүйесіне бейімдеуге кірісті.

Бастапқыда «Менеджмент» ұғымы өнімнің сапасын бақылау және оны оңтайландыру арқылы өнімнің бәсекеге қабілеттілігін арттыруға бағытталған құрылымдардың пайда болуымен байланысты болды. Әрбір ЖОО-нда әрдайым сапаны қамтамасыз ету элементтері қолданылды, оларға: қызметті жоспарлау, процестерді бақылау және мониторингілеу, сондай-ақ түзету және алдын алу принциптерін қолдану жатады.

Жоғары білім беру жүйесіне бейімделген және қолданылатын жүйелердің бірі ISO 9000 стандарттарының сериясы болып табылады, бұл стандарт және оның нұсқалары

жоғары білім беру жүйесінде сапаны қамтамасыз ету үшін қолданылады. ISO 9000 стандартының сериялары негізінен қызмет немесе өнім сапасын қамтамасыз ету мен жетілдіруге бағытталған тәсілді қолданады (Варченко Е.И., 2013).

ISO 9000 сериясының стандарттары бәсекеге қабілетті өнімді жасауға бағытталған, бірақ олардың талаптары жоғары білімнің ерекшеліктерін есепке алмайды және университеттің білім беру қызметінің тиімділігін әлеуметтік институт ретінде бағалауға мүмкіндік бермейді, яғни жаңа білімді қайта өндіруді қамтамасыз етуге мүмкіндік бермейді. Осылайша, ол университеттің сапаны басқару жүйесі және оның нәтижелілігі бітірушілердің тұтынушылардың талаптарына сәйкестігін бағалау арқылы анықталады деп есептейді, сонымен қатар олардың дайындық деңгейі ғылым мен техниканың соңғы жетістіктеріне негізделген болуы керек (Попова, В. (2019).

Сапаны басқару жүйесін университеттерде енгізу тәртібін қарастыра отырып, Г.С. Минжаева басқарудың жоғарғы деңгейінен бастау қажет деп санайды, әкімшілік ресурсты пайдалана отырып, оның принциптері мен талаптары қазіргі басқару жүйесіне қолданылуы керек. Сапаны басқару жүйесінің процестері жетілдірілген сайын, оны іске асыруға ұжымның кең қабаттары тартылады. Бұл болашақ мамандарды дайындау сапасы мәселелерін шешуге қызметкерлерді толық қатыстыруға ықпал ете алады. Г.С. Минжаеваның атап өткенінше, сапаны басқару жүйесі білім беру бағдарламаларының мазмұнын, оларды іске асыру жолдары мен мүмкіндіктерін анықтамайды, тек оларды университетте басқару әдістерін қалыптастырады (Минажева Г.С., 2009).

ISO сериясының стандарттары жалпы сапаны басқару (TQM) принциптерін біріктіру үшін қолданылады, ол басқару тәсіліне жатады және табысқа жетуге, қызметкерлердің қатысуын ынталандыру арқылы процестерді жетілдіруге, сондай-ақ тұтынушының талаптарын орындауға, оның қанағаттандырылуын қамтамасыз етуге және заңнаманың барлық нормаларын сақтауға бағытталған. Сапаны басқару жүйесіндегі негізгі стандарттар ISO 9001 және ISO 9004 стандарттары болып табылады, олар бір-бірімен үйлесімді. Оларды бөлек және біріктіріп қолдануға болады, олар ұқсас құрылымға ие, бірақ әртүрлі қолдану аясына ие, олар талаптарға байланысты әртүрлі өнім түрлеріне қолданылады (Каланова Ш.М. және Бишимбаев В.К. 2006).

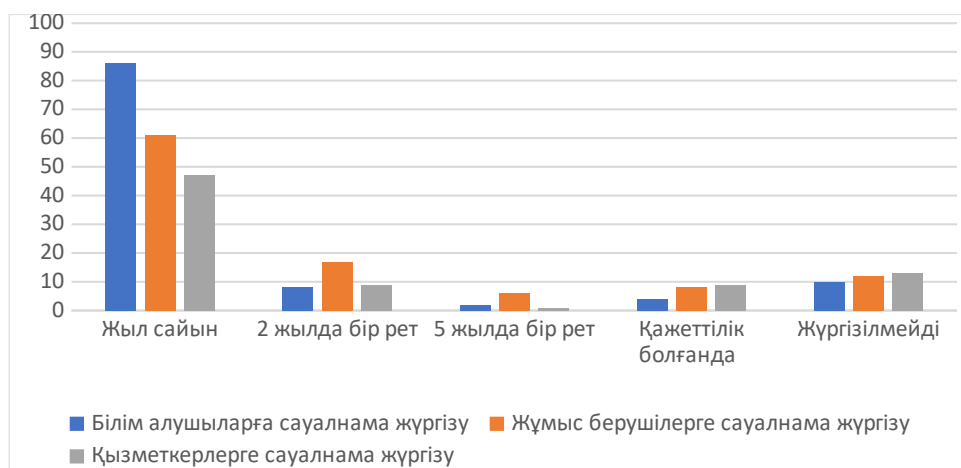
Қазіргі уақытта тіпті білімі әлемдік талаптарға сай келетін елдерде де СМЖ стандарттарын енгізу белсенді түрде жүріп жатыр, өйткені олардың принциптері университеттің бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз етудің бір тәсілі болып табылады. ISO сериясының стандарттарының ерекшеліктерінің бірі – процестерді толық құжаттау. Бұл құбылыстың артықшылығы – процестің, әрбір құрылымдық бөлімше мен бөлімнің қызметінің ашықтығын қамтамасыз ету, сонымен қатар қызметкерлерге процедураларды қатаң реттеу арқылы шектеулер қою. Университеттегі сапаны басқару жүйесі әкімшілік басқаруға негізделген, ол нақты көрсеткіштер арқылы жоғары мектептің процестері мен процедураларын жетілдіру, үздіксіз жақсарту мен процедуралардың тиімділігін қамтамасыз етеді. Бұл стандарттардың талаптары әртүрлі қызмет түрлеріне, соның ішінде білім беру жүйесіне де қолданылады. СМЖ енгізудің негізгі артықшылығы – білім беру ұйымының процестері мен процедураларының ашықтығы, процестерді құжаттау, өкілеттіктерді тапсыру және жауапкершілікті басқару деңгейлері бойынша бөлу. ЖОО-нда сапаны басқару жүйесін енгізудің нәтижелілігін талдау арқылы белгілі бір тұжырымдар жасауға болады. Атап айтқанда, ISO 9001 сериясының стандарттарының принциптері білім беру жүйесін процестік тәсіл арқылы басқаруды қамтамасыз

етеді, яғни әрбір процесс басқарылады және оны іске асырудың әрбір кезеңінің реті анықталады. Ішкі аудит процедурасы университеттің бөлімшелерінің шамадан тыс ауытқулары мен бұзушылықтарын уақытында бақылауға, анықтауға және алдын алуға мүмкіндік береді (Абдыров А.М. және т.б., 2017). Сонымен қатар, университеттердің стратегиялық міндеті – білім сапасын қамтамасыз етуге ұмтылу, ол сапаны қамтамасыз етудің ұлттық жүйесінің құрамдас бөліктеріне негізделген.

Нәтижелер мен талқылау

Зерттеу нәтижелері жоғары оқу орындарындағы оқу процесінің сапасын қамтамасыз ету бірқатар өзара байланысты ішкі жүйелердің тиімді қызметіне тәуелді екенін көрсетті және оқу процесінің сапасын арттыруға бағытталған институционалдық өзгерістер қажеттігін көрсетеді. Жалпы алғанда, ұсынылған механизмдер жоғары оқу орындарындағы оқу процесін біртұтас жүйе ретінде қарастыра отырып, оның барлық ішкі элементтерінің өзара байланысын нығайтуға бағытталған. Бұл кешенді тәсіл сапалы, қолжетімді және заманауи білім беруді қамтамасыз етуде.

ЖОО әрсалада сауалнама жүргізуде белсенді, мүдделі тараптар тобында қарастырылып отырған мәселе бойынша кері байланысты жүзеге асыру процесіне баса назар аударады, бұл туралы мәлімет 1 суретте көрсетілген.



1-Сурет. Білім беру бағдарламалары шеңберінде білім алушыларға, жұмыс берушілерге, қызметкерлерге білім беру сапасы мәселелері бойынша сауалнамалар жүргізудің кезеңділігі туралы жауаптарды бөлу, %

ЖОО атап өткендей, респонденттердің орта есеппен 86%-ы осындай зерттеулердің жыл сайынғы іске асырылуын атап өтті, 61%-ы жұмыс берушілердің жыл сайынғы сауалнамасына, 9%-ы қажеттілігіне қарай, ал 10%-ы бұл зерттеулер жүргізілмейтінін мойындады. Жұмыс берушілердің сауалнамасы да кең таралған, жыл сайын немесе 2 жылда бір рет болатынын сарапшылардың 63%-ы атап өтті. Қызметкерлер білім беру бағдарламаларын әзірлеу мен іске асырудың белсенді қатысушысы болып табылатынына қарамастан, білім беру сапасын қамтамасыз етуде аса маңызды рөл атқаратындығына қарамастан, респонденттердің 35%-ы өздерінің университеттерінде мүдделі тараптардың осы тобына сауалнама жүргізбейтіндерін айтты,

ЖОО-да жұмыс істейтін сапаны қамтамасыз ету жүйесінің тиімділігіне әсер ететін негізгі мәселелердің бірі тиісті құралдар мен рәсімдерді қолданумен байланысты, яғни білім беру қызметінің сапасын арттыру, тұрақты бақылау және жетілдіру мақсатында қолданылатын жүйелі құралдар мен әдістер жиынтығы. 1-кестеде респонденттер көрсеткен ең көп таралған процедуралар мен сапаны қамтамасыз ету құралдары берілген.

1-Кесте. ЖОО-да қолданылатын сапаны қамтамасыз ету құралдары

№	Сапаны қамтамасыз ету құралы	%
1	Білім алушылардың білім сапасына қанағаттанушылығын бағалау сауалнамасы	85
2	Жұмыс берушілер арасында білім сапасы бойынша сауалнама	83
3	Түлектердің жұмысқа орналасуы мен мансаптық өсуіне мониторинг жүргізу	70
4	ЖОО-дағы жұмысқа қанағаттанушылықты бағалау бойынша оқытушылар мен қызметкерлердің сауалнамасы	61
5	Кәсіби-қоғамдық аккредиттеу	54
6	Сыртқы аккредитация (білім беру бағдарламаларының және ЖОО-ның жалпы аккредитациясы)	52
7	Сыртқы аудит	47
8	Ішкі аудит (ішкі бақылау, ішкі сапа аудиті)	44
9	ЖОО қызметін өзін-өзі бағалау (белсенділігін өзін-өзі бағалау)	38
10	Эксперттік бағалау (білім беру сапасын қамтамасыз ету жүйелеріне сараптамалық баға беру)	33
11	Біліктілікті тәуелсіз бағалау (біліктілікті тәуелсіз бағалау)	32
12	Білім беру бағдарламалары мен қызмет сапасының тұрақты мониторингі	24
13	Білім беру нәтижелерінің мониторингі (қорытынды бақылау нәтижелері, GPA және т.б.)	22

Зерттеу нәтижесінде ҚР жоғары оқу орындарында (ЖОО) енгізілген сапа менеджменті жүйесі (СМЖ) оқу процесінің сапасын толық қамтамасыз ету үшін жеткіліксіз құрал болып табылатыны анықталды. СМЖ негізінен басқарушылық және әкімшілік үдерістерді құжаттау мен реттеуге, процедуралардың ашықтығын қамтамасыз етуге, жауапкершіліктер мен өкілеттіктерді нақты бөлуге бағытталған. Алайда бұл жүйе оқу үдерісінің мазмұндық аспектілеріне, атап айтқанда оқытудың әдістемесі, білім беру мазмұны мен педагогикалық жаңашылдықтарды басқаруға тікелей ықпал етпейді. Осыған байланысты оқу сапасын арттыру үшін СМЖ-ны педагогикалық менеджментпен, академиялық еркіндік пен білім беру мазмұнына жүйелі тәсілмен толықтырып отыру қажет. ҚР ЖОО-ларының басым бөлігі ISO 9001:2015 халықаралық стандартына негізделген сапа менеджменті жүйесін, яғни процестік тәсіл, тәуекелге бағытталған ойлау және мүдделі тараптардың үмітін қанағаттандыруды енгізген. Бұл жүйе ЖОО-да оқу процесі жүйелік тәсілде құрылып, процесстер жиынтығы ретінде қаралады.

Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі МЖББС шеңберінде қазақстандық ЖОО-нда білім беру сапасын бағалау механизмдеріне жалпы талаптар қалыптастырылған,

оларға: білім алушылардың білім беру процесінің мазмұнын, ұйымдастырылуы мен сапасын бағалауы; жұмыс берушілерді, педагог қызметкерлерді білім беру сапасын тұрақты бағалауды жүргізуге тарту; мемлекеттік аккредиттеу; білім беру бағдарламаларын кәсіптік-қоғамдық аккредиттеу жатады. Сонымен қатар, біздің ойымызша, бұл талаптар жалпы білім беру сапасын қамтамасыз ету жүйесін емес, бағалау мен бақылауды ғана көрсетеді.

Сапаны қамтамасыз етудің институционалдық деңгейі бағдарламалық деңгеймен салыстырғанда көбірек реттеледі. Білім беру қызметін мемлекеттік аккредиттеу шеңберіндегі аккредиттеу сараптамасы білім беру бағдарламалары бөлінісінде жүзеге асырылатынына қарамастан, университеттерде білім беру сапасын қамтамасыз ету механизмдеріне қойылатын талаптар, әдетте, бағдарламаға емес, бүкіл білім беру ұйымына қатысты бірыңғай және жалпы жергілікті нормативтік құжаттарда біріздендірілген және реттелген. Қазақстанда институционалдық және мамандандырылған аккредиттеулер білім беру сапасын қамтамасыз ету IQAA, IAAR, БСҚТА тәуелсіз агенттіктері арқылы жүзеге асады және оқытудың нәтижеге бағытталғандығын және тұрақты жетілдіру жүйесін көрсетуі тиіс. Сыртқы сапаны қамтамасыз ету жүйесінде «Атамекен» ҰКП сыртқы аудиттік тексерістер арқылы оқу процесінің нормативтік құжаттарға сәйкестігін қадағалап, жұмыс берушілер арасында сұранысқа ие бағдарламалар бойынша ұлттық рейтинг жүргізеді.

Қазақстандық ЖОО-нда білім беру сапасын қамтамасыз ету жүйелері Болон процесінің маңызды элементі ретінде университеттер үшін мемлекеттік аккредиттеу модельдерін қолданады, оны қолданудың қатаң регламенттелген рәсімінің болуы жоғары оқу орындарының сапаны қамтамасыз етудің өзіндік модельдерін әзірлеуге, сондай-ақ халықаралық талаптарға сәйкес білім беру сапасының сыртқы бағалауларынан (сараптамаларынан) өтуге уәждемесін төмендетеді. Оқу үдерісін сапалы басқару ең алдымен тікелей оқытушы арқылы жүзеге асырылады. Бұл басқарудың функцияларына сабақтың сапасын қамтамасыз ету деңгейін жоспарлау, жоспарланған шараны орындау, білім алушылардың оқу, шығармашылық, зерттеу және басқа да қызметтерін бақылау және бағалау, сондай-ақ алынған нәтижелерді бағалау және т.б. Мұндай басқарудың маңызды буыны мониторинг болып табылады, ол білім алушы мен оқытушы арасындағы кері байланысты қамтамасыз етеді. Кері байланыс негізінде ғана оқу үдерісінің сапасы мен тиімділігін басқару, жоспарланған нәтижелерге қол жеткізу барысында пайда болатын ауытқуларды уақытында реттеу процесі мүмкін болады.

Оқу үдерісін сапалы басқарудың маңызды аспектісі – білім алушыларды өзі оқу, ғылыми және басқа да қызметтерінің сапасы мен тиімділігін өздігінен басқаруға тарту. Дегенмен, біздің зерттеулеріміз білім алушылардың өздігінше басқаруды жүзеге асыруға әрдайым дайын еместігін көрсетті. Өкінішке орай, білім алушылар арасында өздігінше мақсат қоюға тартылатындар сирек кездеседі. Ол болмаса басқару процесі тиімсіз немесе мүлде мағынасыз болады. Тәжірибе көрсеткендей, бұл мәселе білім беру үдерісінде әлі де жеткілікті зерттелмеген. Басқарудың екінші аспектісі - оқулықтың (оқу құралының) басқару функциялары. Бұл басқару функциялары қандай және олар оқу мазмұнын меңгеру сапасын қамтамасыз етуде қандай рөл атқарады? Мұндай сұрақтар оқытушыларға өздері қолданатын оқулыққа қатысты сирек немесе ешқашан қойылмайды.

Д.В. Чернилевский оқулықтың функцияларына білім беру мазмұнын ашуын қамтамасыз ететін ақпаратты, материалды ерекшелеу және реттеуді қамтитын басшылық

функциясын, білім алушының ынталандыруда білімді меңгеруге және бекітуге деген қызығушылығын арттыруда оқулықтың рөлі мен маңызын анықтау екендігін пайымдаған. Басылым материалы білім алушылардың қосымша әдебиетпен және дереккөздермен жұмыс істеу дағдыларын дамытуды қамтамасыз етуі керек;

- өзін-өзі бақылау және жаттығулар функциясы білім мен дағдылардың тұрақты дамуын қамтамасыз етеді, ол жаттығуларды қолдану, өзін-өзі бақылауды ұйымдастыру және қайталау арқылы жүзеге асырылады;

- үйлестіру функциясы, ол нақты пән шеңберінде басқа оқулықтармен және әдістемелік қамтамасыз ету өкілдерімен өзара байланысты орнатады;

- ұтымды функциясы білім алушы мен оқытушының еңбек шығындарын реттеуге және уақытты үнемдеуге бағытталған және оқу үдерісінің басқа да ұтымды әдістерін қолдануға мүмкіндік береді;

- оқулықтың басқа да функциялары.

Д.В. Чернилевскийдің білім алушының танымдық қызметін басқару функциясы оқулық арқылы жүзеге асырылады, ол оқу пәнінің мақсаттарына дидактикалық құралдарды қолдану арқылы жетуге бағытталған, кеңістікте және уақытта жазылған оқу бағдарламасын білдіреді деген ұғыммен келісеміз. Мәселе мынада, басқару өзінің белгілі бір функциялары мен механизмдеріне ие болуы керек, олардың бағасы негізінде оқулықтың (оқу үдерісінің) басқару функциясы анықталады. Оқулықтың басқарудағы іске қосу механизмінің рөлін көбінесе оқытушының өзі атқарады. Бұл жағдайда оқулықты оқытушының басқару механизмі ретінде қарастыруға болады (Чернилевский Д.В., 2002).

Оқытуды басқару үдерістерін келесі кезеңдерден тұрады: мақсаттарды белгілеу және оқытудың ақпараттылығы, шешім қабылдау, коммуникативтілік, болжау, оқытуды бақылау және бағалау, түзету. Бұл кезеңдер оқыту үдерісін үздіксіз жетілдіруге, басқарудың тиімділігін арттыруға және білім беру сапасын қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Жүргізілген зерттеу қазақстандық ЖОО-да білім беру сапасын жүйелі негізде қамтамасыз етуге қатысты іске асырылатын жоғары оқу орындарында оқу процесінің сапасын қамтамасыз етудің негізгі тәсілдерін айқындауға, қолданылатын рәсімдер мен механизмдердің еуропалық тәсілге, сондай-ақ аталған тәсілдерді дамытудың басым проблемалары мен перспективаларын айқындауға мүмкіндік берді. Зерттеу нәтижелері білім беру сапасын қамтамасыз етудің көп деңгейлі тәсілін жүзеге асыру қажеттілігі туралы гипотезаны растады.

Жоғары оқу орындарында оқу процесінің сапасын арттыру мақсатында зерттеу нәтижелері негізінде бірнеше бағыт бойынша кешенді ұсыныстар әзірленді. Алдымен, профессорлық-оқытушылық құрамның кәсіби әлеуетін арттыру қажеттілігі басым бағыттардың бірі ретінде қарастырылды. Бұл тұрғыда оқытушылардың үздіксіз кәсіби дамуын қамтамасыз ету, ғылыми-зерттеу жұмыстарына белсенді қатысуын ынталандыру, сондай-ақ инновациялық педагогикалық тәсілдерді енгізуге қолайлы жағдай жасау маңызды болып табылады. Материалдық-техникалық базаны жетілдіру де оқу сапасына тікелей әсер ететін фактор ретінде қарастырылды. Жоғары оқу орындарында заманауи құралдармен жабдықталған оқу зертханалары мен аудиториялар саны жеткілікті болуы, ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың кеңінен енгізілуі мен қауіпсіз әрі инклюзивті оқу ортасын қалыптастыру – сапалы білім берудің алғышарттары саналады. Оқу-әдістемелік қамтамасыз етуді жетілдіру бағытында оқу

бағдарламаларын еңбек нарығының өзгермелі талаптарына сәйкестендіру, оқу үдерісіне заманауи оқыту технологиялары мен әдістерін (практикалық-бағдарлы оқыту, жобалық әдіс, кейс-талдау, т.б.) енгізу қажеттігі айқындалды. Сонымен қатар, оқу-әдістемелік материалдарды цифрландыру және оларды ашық қолжетімді ету де білім алушылардың өздігінен білім алуына мүмкіндік береді. Ақпараттық ресурстарды тиімді пайдалану – білім беру сапасының маңызды құрамдас бөлігі. Осыған байланысты жоғары оқу орындарында электрондық кітапхана қорларын толықтыру, халықаралық ғылыми дерекқорлармен интеграция орнату, сондай-ақ білім алушылар мен оқытушылардың ақпараттық сауаттылығын арттыру бойынша жүйелі шаралар ұйымдастыру ұсынылады.

Сондай-ақ, білім алушыларды әлеуметтік тұрғыда қолдау – оқу процесінің толыққанды жүзеге асуына ықпал ететін маңызды фактор. Бұл бағытта әлеуметтік стипендиялар мен жеңілдіктер жүйесін жетілдіру, психологиялық қолдау қызметін дамыту, студенттерге арналған тұрмыстық және медициналық жағдайларды жақсарту, сондай-ақ бос уақытты тиімді ұйымдастыру үшін мәдени-спорттық инфрақұрылымды нығайту қажет. Осы аталған бағыттар бойынша кешенді іс-шараларды жүзеге асыру жоғары оқу орындарындағы оқу процесінің сапасын арттырып қана қоймай, студенттердің жан-жақты дамуына, кәсіби бәсекеге қабілетті маман ретінде қалыптасуына мүмкіндік береді.

Қорытынды

Жоғары оқу орнында оқу процесінің сапасын қамтамасыз ету ішкі және сыртқы басқару механизмдерін қамтитын көп деңгейлі және жүйелік міндет болып табылады. Жүргізілген талдау нәтижелері білім беру ұйымының стратегиясына интеграцияланған білім беру сапасын бақылау мен арттырудың тиімді құралдарын енгізбей ЖОО-лардың тұрақты дамуы мүмкін еместігін көрсетті. Қазіргі кезеңде білім беру сапасын қамтамасыз ету университеттер қызметінің маңызды басым бағыты болып қала береді, ол Болон процесінің негізгі құжаттары мен ережелерінде көрсетілген механизмдерде, сондай-ақ ұлттық білім беру стандарттарында көрініс табады.

Негізгі механизмдердің бірі-сыртқы және ішкі аккредиттеу жүйесі. Институционалдық және бағдарламалық аккредиттеу рәсімі білім беру бағдарламаларының белгіленген талаптарға сәйкестігін растауға ғана емес, сонымен қатар жоғары оқу орындарын инновациялар мен өзін-өзі рефлексиялауға ынталандыра отырып, оқу қызметін үнемі жетілдірудің факторы болып табылады. ISO 9001 қағидаттарына негізделген және білім беру қызметінің ерекшелігіне бейімделген СМЖ енгізу де маңызды механизм болып табылады. СМЖ білім беру процесін жоспарлауға, іске асыруға және мониторингке жүйелі тәсілді қамтамасыз етеді, бұл рәсімдердің ашықтығын және білім беру нәтижелерін бағалаудың объективтілігін арттыруға мүмкіндік береді. Оқытушы кадрларды даярлау сапасы оқу процесінің тиімділігіне тікелей әсер ететін сыни фактор болып табылады. Педагогикалық құзыреттілік, оқытудың инновациялық әдістемелерін меңгеру, үздіксіз біліктілікті арттыру және академиялық ұтқырлық білім алушыларды оқытуға және дамытуға бағытталған кәсіби ортаны қалыптастыратын элементтер. Білім алушыларды білім беру сапасын бағалау және жақсарту процестеріне тарту ерекше маңызға ие. Кері байланыс механизмдері, білім алушылардың академиялық өзін-өзі басқаруға, сондай-ақ білім беру бағдарламаларын әзірлеуге және бағалауға қатысуы білім алушылардың жауапты ұстанымын қалыптастыруға ықпал етеді және білім алушыларға бағытталған тәсілді нығайтады.

Сондықтан ЖОО-да оқу процесінің сапасын қамтамасыз ету механизмдердің әрқайсысы аккредиттеу, СМЖ, педагогикалық әлеуетті дамыту және студенттердің белсенді қатысуы оқшауланбаған, бірақ өзара байланыста жұмыс істейтін кешенді тәсілге негізделуі тиіс. Білім беру процесінің барлық қатысушыларының ынтымақтастыққа дайындығы мен сапасының тұтас стратегиясы болған жағдайда ғана жоғары білім беру саласында тұрақты және жоғары нәтижелерге қол жеткізуге болады.

Авторлардың қосқан үлесі

Алдабергенова С.С. – зерттеудің тұжырымдамалық негізін әзірледі, оқу үдерісін басқару механизмдерінің теориялық аспектілерін жүйеледі, қолжазбаны ғылыми және тілдік редакциядан өткізді, соңғы нұсқаны мақұлдады.

Аязбаева А.Б. – деректерді жинақтады, алынған мәліметтерді өңдеді және нәтижелерді баяндап, кіріспе мен нәтижелер бөлімдерін құрастырды.

Акижанова А.А. – әдістемелік бөлімді әзірлеуге жауапты болды, оқу сапасын бағалау критерийлерін қалыптастырды, әдебиеттер тізімін рәсімдеді.

Ибжанова А.А. – деректерді жинау мен жүйелеу процесіне қатысты, алынған мәліметтерді талдап, баяндап, нәтижелерді интерпретациялады, қорытынды бөлімнің бастапқы нұсқасын дайындады.

Серекпаева М.А. – зерттеу құрылымын жобалап, аналитикалық материалдарды жинады, ғылыми мәтінді редакциялады.

Әдебиеттер тізімі

Абдыров, А.М., Алдабергенова, С.С., Алдабергенова, А.С., Мауина, Г.М. (2017) «Управление качеством учебного процесса в вузах», МНПК «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании», 446-449. Қолжетімді: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/20636/1/ippo_2017_133.pdf (қол жеткізілген күні: 27.01.2025).

Варченко, Е.И. (2013) «Управление качеством образования в образовательном учреждении», Молодой ученый, 3(50), стр. 471-474. Қолжетімді: <https://moluch.ru/archive/50/6384> (қол жеткізілген күні: 27.01.2025).

Каланова, Ш.М., Бишимбаев, В.К. (2006) Тотальный менеджмент качества в высшем образовании: учебное пособие – практикоориентированная монография. Астана: Издательство «Фолиант».

Калдыбаев, С.К., Бейшеналиев, А.Б. (2015) «Качество образовательного процесса в структуре качества образования», Успехи современного естествознания, 7, стр. 90-97. Қолжетімді: https://s.natural-sciences.ru/pdf/2015/2015_07.pdf#page=90 (қол жеткізілген күні: 27.01.2025).

Котова, С.С., Хасанова, И.И. (2016) «Качество образовательного процесса в университете глазами студентов», Образование и наука, 9(138), стр. 43-61. <https://DOI:10.17853/1994-5639-2016-9-43-61>

Қазақстан Республикасында жоғары білімді және ғылымды дамытудың 2023 – 2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы №248 қаулысы. Қолжетімді: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000248> (қол жеткізілген күні: 28.01.2025).

Минажева, Г.С. (2009) Разработка внедрение и совершенствование системы менеджмента качества в высших учебных заведениях Казахстана. Науч.-практ. издание. Алматы: Издательство «Қазақ университеті».

Парахонский, А.П. (2010) «Проблемы обеспечения качества образования», Современные наукоемкие технологии, 7, стр. 310-313. Қолжетімді: <https://s.top-technologies.ru/pdf/2010/7/109.pdf> (қол жеткізілген күні: 29.01.2025).

Попова, В. (2019) «Научно-педагогический прогноз воспитательной деятельности педагога: свобода выбора и ответственность», Проблемы современного педагогического образования, 62-2, 213-216. Қолжетімді: <https://elibrary.ru> (қол жеткізілген күні: 29.01.2025).

Angulo, P., Angulo, P. J., Coronel, E. y Espinoza, J. A. (2016). Consideraciones y estrategias para la implementación de un sistema de gestión de la calidad ISO 9001 en el marco del Licenciamiento y la Acreditación de la Educación Superior Universitaria en el Perú. Apunt. Cienc. Soc, 6(2), P. 181-192. <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2016028>

Fedorov, V.A., Tretyakova, N.V. (2015) «Quality management of educational institutions in protecting students health: conceptual and structural-functional innovations», Scientific Bulletin of National Mining University, 6(150), P. 134–143. Қолжетімді: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/28014> (қол жеткізілген күні: 28.01.2025).

Gill, S.K., Dhir, A., Singh, G., Vrontis, D. (2022) «Transformative Quality in Higher Education Institutions (HEIs): Conceptualisation, scale development and validation», Journal of Business Research, 138, P. 275-286. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.09.029>

Marina Angélica, Katia de Jesús del Carmen, Hilda Gisella. (2021). Gestión de la calidad en la educación superior: una revisión sistemática. gobernanza. Diciembre. Vol.4/ N°16, P. 307–333. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.160>

Mohammad, M.F., Abdullah, R., Jabar, M.A., Nor, R.N.H.(2022) Establishing Knowledge Management Model of Quality Management Systems for Higher Education Institutions, Global Perspectives on Quality Assurance and Accreditation in Higher Education Institutions Igi Global, P. 90–118. DOI:10.4018/978-1-7998-8085-1

С.С. Алдабергенова¹, А.А. Ибжанова^{*2}, А.Б. Аязбаева³, А.А. Акижанова⁴, М.А. Серекпаева⁵

^{1,2,3,4,5} *Казахский агротехнический исследовательский университет им. С. Сейфуллина,
Астана, Казахстан*

Основные механизмы обеспечения качества учебного процесса в вузе

Аннотация. В статье рассмотрены основные проблемы обеспечения качества учебного процесса в вузах страны, которые были выявлены после вступления Казахстана в Болонский процесс. Проведен анализ источников этих проблем, такие, как низкое финансирование, высокий средний возраст преподавательского состава, отставание от мировых тенденций, отсутствие взаимодействия с производством и нестабильность нормативной базы. Особое внимание уделено проблемам целеполагания, соответствия квалификации преподавателей современным требованиям, отсутствию единой методики оценки качества и организации учебного процесса. Автор отмечает, что процедура аккредитации, несмотря на формальный характер на начальных этапах, способствует улучшению понимания требований к качеству образования и стимулирует стремление к совершенствованию. Кроме того, анализируется роль системы менеджмента качества (СМК) в вузах, подчеркивается ее важность в документировании процессов, обеспечении прозрачности процедур и распределении ответственности. Однако авторы указывают на недостаточность СМК для обеспечения качества учебного процесса, делая акцент на ключевой роли преподавателя в управлении качеством, а также на необходимости привлечения обучающихся к самоуправлению. В статье также рассмотрена роль учебника как механизма управления обучением. В заключение обозначены механизмы обеспечения качества высшего образования, среди которых аккредитация, СМК, качество подготовки преподавателя и вовлечение обучающихся.

Ключевые слова: учебный процесс, качество, аккредитация, система менеджмента качества, высшее учебное заведение, образование.

S.S. Aldabergenova¹, A.A. Ibzhanova^{*2}, A.B. Ayazbayeva³, A.A. Akizhanova⁴, M.A. Serekpayeva⁵

^{1,2,3,4,5}*S. Seifullin Kazakh Agrotechnical Research University, Astana, Kazakhstan*

Basic mechanisms for ensuring the quality of the educational process at a university

Abstract. This article examines the main challenges in ensuring the quality of the educational process in higher education institutions in the country, which were identified after Kazakhstan joined the Bologna Process. It analyzes the sources of these problems, such as low funding, the advanced age of the teaching staff, lagging behind global trends, a lack of interaction with industry, and instability in the regulatory framework. Particular attention is paid to issues of goal setting, the alignment of teacher qualifications with modern requirements, the absence of a unified methodology for quality assessment, and the organization of the educational process. The author notes that the accreditation procedure, despite its formal nature in the initial stages, helps improve the understanding of educational quality requirements and stimulates the pursuit of improvement. In addition, the role of the quality management system (QMS) in universities is analyzed, emphasizing its importance in documenting processes, ensuring the transparency of procedures, and distributing responsibility. However, the author points out the inadequacy of the QMS in ensuring the quality of the educational process, emphasizing the key role of the teacher in quality management, as well as the need to involve students in self-governance. The article also examines the role of textbooks as a mechanism for managing learning. The conclusion outlines mechanisms for ensuring the quality of higher education, including accreditation, QMS, the quality of teacher training, and student involvement.

Keywords: Educational process, quality, accreditation, quality management system, higher educational institution, education.

References

- Abdyrov, A.M., Aldabergenova, S.S., Aldabergenova, A.S., Mauina, G.M. (2017) «Upravleniye kachestvom uchebnogo protsessa v vuzakh», MNPK «Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii», 446-449. Available at: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/20636/1/ippo_2017_133.pdf (Accessed: 27.01.2025).
- Varchenko, Ye.I. (2013) «Upravleniye kachestvom obrazovaniya v obrazovatel'nom uchrezhdenii», *Molodoy uchenyy*, 3(50), str. 471-474. Available at: <https://moluch.ru/archive/50/6384> (Accessed: 27.01.2025).
- Kalanova, SH.M., Bishimbayev, V.K. (2006) *Total'nyy menedzhment kachestva v vysshem obrazovanii: uchebnoye posobiye – praktikooriyentirovannaya monografiya*. Astana: Izdatel'stvo «Foliant».
- Kaldybayev, S.K., Beyshenaliyev, A.B. (2015) «Kachestvo obrazovatel'nogo protsessa v strukture kachestva obrazovaniya», *Uspekhi sovremennogo yestestvoznaniya*, 7, str. 90-97. Available at: https://s.natural-sciences.ru/pdf/2015/2015_07.pdf#page=90 (Accessed: 28.01.2025).
- Kotova, S.S., Khasanova, I.I. (2016) «Kachestvo obrazovatel'nogo protsessa v universitete glazami studentov», *Obrazovaniye i nauka*, 9(138), str. 43-61. <https://DOI:10.17853/1994-5639-2016-9-43-61>

Kazakstan Respublikasynda zhogary bilimdi zhane gylymdy damytudyň 2023 – 2029 zhyldarğa arналған tūzhyrymdamasyn bekıtu turaly. Kazakstan Respublikasy Ūkimetiniń 2023 zhylygy 28 nauryzdaғы №248 kaulysy. Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000248> (Accessed: 28.01.2025).

Minazheva, G.S. (2009) Razrabotka vnedreniye i sovershenstvovaniye sistemy menedzhmenta kachestva v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh Kazakhstana. Nauch.-prakt. izdaniye. Almaty: Izdatel'stvo «Kazakuniversiteti».

Parakhonskiy, A.P. (2010) «Problemy obespecheniya kachestva obrazovaniya», Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii, 7, str. 310-313. Available at: <https://s.top-technologies.ru/pdf/2010/7/109.pdf> (Accessed: 29.01.2025).

Popova, V. (2019) «Nauchno-pedagogicheskiy prognoz vospitatel'noy deyatel'nosti pedagoga: svoboda vybora i otvetstvennost'», Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, 62-2, 213-216. Available at: <https://elibrary.ru> (Accessed: 29.01.2025).

Angulo, P., Angulo, P. J., Coronel, E. y Espinoza, J. A. (2016). Consideraciones y estrategias para la implementación de un sistema de gestión de la calidad ISO 9001 en el marco del Licenciamiento y la Acreditación de la Educación Superior Universitaria en el Perú. Apunt. Cienc. Soc, 6(2), P. 181-192. <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2016028>

Fedorov, V.A., Tretyakova, N.V. (2015) «Quality management of educational institutions in protecting students health: conceptual and structural-functional innovations», Scientific Bulletin of National Mining University, 6(150), P. 134–143. Available at: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/28014> (Accessed: 28.01.2025).

Gill, S.K., Dhir, A., Singh, G., Vrontis, D. (2022) «Transformative Quality in Higher Education Institutions (HEIs): Conceptualisation, scale development and validation», Journal of Business Research, 138, P. 275-286. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.09.029>

Marina Angélica, Katia de Jesús del Carmen, Hilda Gisella. (2021). Gestión de la calidad en la educación superior: una revisión sistemática. gobernanza. Diciembre. Vol.4/ N°16, P. 307–333. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.160>

Mohammad, M.F., Abdullah, R., Jabar, M.A., Nor, R.N.H.(2022) Establishing Knowledge Management Model of Quality Management Systems for Higher Education Institutions, Global Perspectives on Quality Assurance and Accreditation in Higher Education Institutions Igi Global, P. 90–118. DOI:10.4018/978-1-7998-8085-1

Авторлар туралы мәліметтер:

Алдабергенова С.С. – доктор PhD, «стандарттау, метрология және сертификаттау» кафедрасының меңгерушісі, С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, Жеңіс даңғылы, 62, 010000, Астана, Қазақстан.

Ибжанова А.А. – хат-хабар үшін автор, доктор PhD, «стандарттау, метрология және сертификаттау» кафедрасының аға оқытушысы, С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, Жеңіс даңғылы, 62, 010000, Астана, Қазақстан.

Аязбаева А.Б. – магистр, «стандарттау, метрология және сертификаттау» кафедрасының аға оқытушысы, С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, Жеңіс даңғылы, 62, 010000, Астана, Қазақстан.

Акижанова А.А. – магистр, «стандарттау, метрология және сертификаттау» кафедрасының аға оқытушысы, С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, Жеңіс даңғылы, 62, 010000, Астана, Қазақстан.

Серекпаева М.А. – доктор PhD, «стандарттау, метрология және сертификаттау» кафедрасының аға оқытушысы, С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, Жеңіс даңғылы, 62, 010000, Астана, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Алдабергенова С.С. – доктор философии (PhD), заведующая кафедрой «Стандартизация, метрология и сертификация», Казахский агротехнический исследовательский университет им. С.Сейфуллина, пр. Женис, 62, 010000, Астана, Казахстан.

Ибжанова А.А. – автор для корреспонденции, доктор философии (PhD), старший преподаватель кафедры «Стандартизация, метрология и сертификация», Казахский агротехнический исследовательский университет им. С.Сейфуллина, пр. Женис, 62, 010000, Астана, Казахстан.

Аязбаева А.Б. – магистр, старший преподаватель кафедры «Стандартизация, метрология и сертификация», Казахский агротехнический исследовательский университет им. С.Сейфуллина, пр. Женис, 62, 010000, Астана, Казахстан.

Акижанова А.А. – магистр, старший преподаватель кафедры «Стандартизация, метрология и сертификация», Казахский агротехнический исследовательский университет им. С.Сейфуллина, пр. Женис, 62, 010000, Астана, Казахстан.

Серекпаева М.А. – доктор философии (PhD), старший преподаватель кафедры «Стандартизация, метрология и сертификация», Казахский агротехнический исследовательский университет им. С.Сейфуллина, пр. Женис, 62, 010000, Астана, Казахстан.

Information about the authors:

Aldabergenova S.S. – PhD, Head of the Department of Standardization, Metrology and Certification, S.Seifullin Kazakh Agro Technical Research University, Zhenis ave., 62, 010000, Astana, Kazakhstan.

Ibzhanova A.A. – Corresponding author, PhD, Senior Lecturer, Department of Standardization, Metrology and Certification, S.Seifullin Kazakh Agrotechnical Research University, Zhenis ave., 62, 010000, Astana, Kazakhstan.

Ayazbaeva A.B. – Master, Senior Lecturer, Department of Standardization, Metrology and Certification, S.Seifullin Kazakh Agro Technical Research University, Zhenis ave., 62, 010000, Astana, Kazakhstan.

Akizhanova A.A. – Master, Senior Lecturer, Department of Standardization, Metrology and Certification, S.Seifullin Kazakh Agro Technical Research University, Zhenis ave., 62, 010000, Astana, Kazakhstan.

Serekpaeva M.A. – PhD, Senior Lecturer, Department of Standardization, Metrology and Certification, S.Seifullin Kazakh Agrotechnical Research University, Zhenis ave., 62, 010000, Astana, Kazakhstan.



IRSTI 14.07.03
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-176-192>

Critical Thinking and the Development of Students' Critical Thinking Skills in the Teaching of Magical Realism

A.B. Aibergenova¹ , A.I. Akhmetova*² , R.A. Mukazhanova³ , A.I. Aibergen⁴ 

¹Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

^{2,3}Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

⁴L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

(E-mail: ¹dana9508@mail.ru, *²aig.31@mail.ru, ³mrysty@gmail.com, ⁴ai-4ilias@mail.ru)

Abstract. This article explores the concept of critical thinking and highlights its importance in the education of philology students, particularly through the lens of teaching literary genres such as magical realism. In the context of rapid social, economic, and informational changes, the modern labor market demands not only specialized knowledge but also the ability to think critically, make informed decisions, and adapt to new situations. These metacognitive competencies are central to what is defined as critical thinking – an essential skill of the 21st century.

Critical thinking is recognized as a core educational objective in Kazakhstan's State Educational Standards, as well as in international frameworks such as the OECD and PISA. The growing need for professionals capable of independent reasoning and reflection underscores the relevance of this study. The article aims to analyze critical thinking as a fundamental academic and professional skill, and to identify effective pedagogical strategies for its development in philological education. The study systematizes theoretical approaches to critical thinking and examines established models, including those proposed by Bloom, Facione, and Kemp. Their strengths and limitations are assessed in relation to current educational goals. Methodologically, the research draws on psychological-pedagogical literature, normative documents, and scholarly works by authors such as Facione, Halpern, Ennis, and Iskhakov.

Special attention is given to teaching strategies that foster critical thinking, including debates, the Socratic method, and project- and problem-based learning. The integration of digital technologies in learning environments is also examined for its potential to support critical engagement.

In conclusion, the article presents a comprehensive approach to developing critical thinking in philology students, aimed at preparing competitive, adaptable, and independent professionals capable of responding effectively to the challenges of the contemporary information society.

Keywords: critical thinking, analytical skills, educational innovation, intellectual development, social competencies.

Received: 20.07.2025; Approved: 15.12.2025; Available online: 31.12.2025

*corresponding author

Introduction

Contemporary education is increasingly shifting its focus from merely transmitting knowledge to fostering the skills necessary for applying that knowledge across diverse contexts. Within this paradigm, critical thinking (CT) is highlighted as a core educational competence in both national curricula and international benchmarks (e.g., OECD, PISA), as well as in strategies for the digitalization of education.

Several factors contribute to the insufficient development of students' critical thinking skills: the dominance of reproductive teaching methods, weak integration of active and interactive technologies, and the lack of targeted instructional efforts aimed at fostering CT within academic curricula. The student age group represents an optimal period for developing reflection, logic, and independent reasoning.

The 21st century is characterized by rapid technological advancement, an overwhelming influx of information, and constant change. In such an environment, critical thinking becomes a vital competency. For students–future professionals–this is especially pertinent, as they are expected not only to absorb information, but to analyze it, challenge conventional ideas, and formulate independent conclusions.

The ability to analyze, evaluate, and think critically not only enhance students' knowledge and skillsets, but also equip them to make sound decisions under challenging circumstances (Afanasyeva, 2022; Pavlov, 2023; Merzlyakova et al., 2024). Employers consistently prioritize and value these competencies in future graduates (Kraisut & Panjakajornsa, 2017). Cultivating CT entails the activation of intellectual faculties such as reasoning, analysis, synthesis, and judgment (Costa & Kallick, 2014).

In the context of digital transformation and the expansion of the information society, fostering critical thinking among students has become one of the core missions of higher education. Despite growing interest in this area, current academic literature still lacks comprehensive studies on the influence of information and communication technologies (ICT) on the development of CT within the humanities. The relevance of the topic is substantiated by the need for professionals who possess the capacity to analyze, comprehend, reason, and independently make decisions in the face of globalization, increasing data volumes, and the prevalence of misinformation. Thus, studying CT in the digital learning environment responds to the real-world needs of society, education systems, and labor markets.

Methods

The present study employs a range of methods, including analysis, synthesis, systematization, material selection, examination of methodological approaches, and theoretical differentiation of psychological-pedagogical and instructional-methodological literature. Additionally, the study involves a review of academic research related to the development of critical thinking in students during the study of magical realism. The method of analysis enabled a thorough and comprehensive investigation of relevant literature, methodologies, and practices associated with implementing strategies and technologies aimed at fostering critical thinking. Comparative analysis served as the foundation for systematizing key methodological approaches to the development of critical thinking in students of philology. The use of these research methods provides a systematic framework for analyzing the concept of critical thinking and its development in philology students in the context of learning magical realism.

Results and discussion

The theoretical foundation for researching critical thinking is grounded in the frameworks of B. Bloom and S. Cottrell (Bloom, 1956). According to Benjamin Bloom, critical thinking involves the ability to analyze, evaluate, and interpret information to make informed decisions. His taxonomy of educational objectives delineates six levels of cognitive engagement: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation. This structure assists educators in designing tasks that foster CT among students.

S. Cottrell argues that students may face difficulties with critical analysis if they lack subject knowledge, study skills, or confidence in their evaluative abilities. She emphasizes the significance of contextualizing critical thinking and structuring stimuli in a way that encourages engagement.

Recent studies confirm the effectiveness of various methods for developing CT. For instance, employing active learning strategies – such as posing questions, solving problems, and engaging in discussions – can significantly enhance students' CT levels. Research suggests that students perceive these methods as beneficial for both learning and self-assessment.

Moreover, the integration of technologies such as generative AI into educational processes may serve as a powerful tool for promoting reflective learning and CT. AI systems can provide personalized feedback that contributes to students' development of critical thinking skills.

To investigate the issue of developing students' CT skills, a comprehensive review of recent academic literature on this topic was conducted. The analysis included peer-reviewed journal articles, monographs, and textbooks published over the past five years, with particular attention to leading scholars in the field. Contributions by researchers such as A.O. Iskhakov, P. Facione, and D. Halpern were especially instrumental (Facione, 2015; Halpern, 2014).

In addition, a comparative analysis was conducted on existing CT models – including Bloom's taxonomy, Facione's model, and Kemp's taxonomy – highlighting their respective strengths and limitations (Table 1).

Table 1. Comparative analysis of existing critical thinking models

Model	Main Focus	Strengths	Limitations
Bloom's Taxonomy	Systematization of cognitive processes	Accuracy, ease of use	Linear structure, limited flexibility
Facione's Model	Development of critical thinking skills	Practicality, focus on self-regulation	Complexity, low level of self-regulation in some learners
Kemp's Taxonomy	Curriculum planning and instructional design	Holistic approach, consideration of multiple factors	Time-consuming, requires integration of many variables

Peter Facione is widely recognized for his 'California Critical Thinking Skills Test,' which is grounded in a model that highlights six core critical thinking skills: interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation (Ennis, 2011). This model emphasizes the development of deep analytical capacity and self-monitoring within the thinking process.

Each of the presented models – Bloom's taxonomy, Facione's framework, and Kemp's instructional design model – has its own unique strengths. Their effective application depends

on the goals and context of the educational process. Bloom's taxonomy is well-suited for structuring educational content, Facione's model for fostering critical thinking skills, and Kemp's for comprehensive curriculum development. In a world marked by globalization, intercultural communication, and knowledge diversification, recognizing the importance of critical thinking becomes especially pertinent.

Prominent scholars such as Richard Paul and Linda Elder have significantly contributed to the development of critical thinking pedagogy (Tarasova & Orel, 2022). Various definitions and classifications of CT exist due to its conceptual complexity. From philosophical, psychological, and pedagogical perspectives, CT has been extensively explored. Philosophy focuses on argument analysis and the nature of reasoning; psychology emphasizes motivational components; and pedagogy explores methodological strategies for cultivating CT (Dmitrochenko, 2022).

According to A.V. Fedorov, these perspectives are interconnected and mutually reinforcing. He argues that the effective development of CT requires a comprehensive approach involving theoretical reasoning, motivational readiness, and pedagogical support. CT, therefore, is a complex, multifaceted, and dynamic process that cannot be reduced to a set of discrete skills.

1. Researchers such as Bekbayeva, Vinogradova, Malchukova, Volkov, Kamenetskaya, Mashkova, Khabarova, Klepalchenko, Popova, Klimanova, Levchenko, and Terno have examined the core elements of CT – goals, tasks, questions, assumptions, concepts, empirical reasoning, conclusions, outcomes, alternative perspectives, and evaluative criteria (Bekbayeva, 2014; Volkov, 2016; Kamenetskaya, 2014; Klepalchenko & Popova, 2016; Klimanova, 2016; Levchenko, 2015; Terno, 2014). The literature identifies four major perspectives on CT: active, reflective, practice-oriented, and cognitive (Moore, 2013). Each highlights a different dimension, but all are complementary rather than contradictory (Sorina, 2003; Halpern, 2000). Professor N.N. Belozerova emphasizes the integrative nature of scientific inquiry across disciplines (Belozerova, 2002).

CT involves several key components:

- 1) analytical skills – dissecting information into parts, identifying relationships, and formulating assumptions.
- 2) logical reasoning – detecting inconsistencies, evaluating the credibility of sources, and articulating precise statements.
- 3) ethical discernment – recognizing bias and manipulation, evaluating fairness and objectivity, and ensuring alignment with ethical standards.
- 4) creative thinking – generating new ideas, developing alternative viewpoints, and constructing novel models (Van Dijk, 2021).

CT is not merely a collection of techniques; it is a continuous, self-developing process that demands sustained engagement.

2. Critical thinking has a demonstrable impact on students' academic achievement, problem-solving abilities, adaptability, and independent learning. It enhances understanding, reasoning, and expression, fosters deeper comprehension, and facilitates long-term retention. Furthermore, CT develops personal traits such as autonomy, balanced decision-making, and communication skills. Open-minded discussion and respectful engagement with diverse perspectives are also integral to the critical mindset (Kuznetsova, 2021; Kovaleva, 2022).

This study examines the potential of magical realism in Kazakh literature as a pedagogical tool for cultivating critical thinking. Magical realism, a literary genre that blends the real with the irrational and mythical, encourages readers to engage with texts analytically. This genre

fosters skills such as recognizing symbolism, interpreting layered meanings, and evaluating narrative structures.

Works by authors such as M. Magauin, D. Ramazan, and T. Nurmagambetov challenge students to assess metaphoric constructs, formulate logical conclusions, and situate literary content within historical and sociocultural frameworks. The interpretative openness and symbolic complexity of magical realism invite students to construct meaning, actively formulate hypotheses, analyze narrative logic, reflect on fact-fiction boundaries, and engage with national values through an artistic lens.

Thus, Kazakh literature in the magical realism genre can be regarded as an effective medium for developing flexible, critically minded learners capable of engaging with complex cultural and philosophical concepts.

The objective of this study is to investigate the effectiveness of magical realism in enhancing students' CT skills within the context of Kazakh literature. The research seeks to assess how this genre contributes to interpretative competence and facilitates the cultivation of analytical reasoning among students.

The study explored a range of methods employed in higher education for the development of students' critical thinking (CT). The role of information and communication technologies (ICT) in this process was analyzed, highlighting both positive aspects (e.g., information accessibility, development of digital skills) and potential challenges (e.g., information overload, superficial thinking). The potential of using magical realism in Kazakh literature as a medium for enhancing interpretative skills was also assessed.

To evaluate the effectiveness of CT development methods, qualitative and quantitative data were collected from published research. Metrics such as academic performance, independent learning ability, and problem-solving capacity were analyzed. This allowed for a comprehensive assessment of CT formation and the formulation of recommendations for its enhancement.

Skill Mapping and Techniques.

Table 2. Students' Critical Thinking Skills in Teaching Magical Realism

Critical Thinking Skill	Manifestation through Magical Realism
Analysis	Analyzing the relationship between truth, fiction, characters, and events
Interpretation	Understanding hidden meanings, uncovering metaphorical content
Evaluation	Assessing the effectiveness and method of the author's idea
Decision-making	Proposing solutions to problematic situations

Teaching Methods That Can Be Applied:

1. Interpretive Analysis Method

Encourage students to identify magical elements and relate them to real-life experiences.

Example: While studying OralkhanBokei's "Kamshiger", students compare the inner state of the characters with the supernatural forces depicted in the work.

2. Socratic Questioning Technique

- Why does the author choose magical realism instead of reality?
- What deeper meaning lies behind this technique?

3. Organizing Discussion Platforms

Group debate topic: "Is magical realism a tool to better understand the truth of life, or a form of escapism?"

This allows students to present arguments and construct logical reasoning.

4. Rewriting from the Character's Perspective

Students rewrite the story from the inner logic of a character, helping them understand the symbolic layers of magical realism.

5. Cross-disciplinary Literary Analysis

Analyze the text through the lenses of philosophy, psychology, and ethnography.

Students are motivated to identify specific or implied issues in the text, which promotes analysis, comparison, and questioning. Therefore, practical techniques such as debates and Edward de Bono's "Six Thinking Hats" method may be applied. In order to reveal magical realism and form critical thinking skills, students can be tasked with preparing a topic and expressing it through visual, audio, or dramatic means. For example, they may create a video based on «Kamshiger», analyzing the character and interpreting the story's message.

Students are encouraged to work with specific or implicit issues that arise in the text. This involves analysis, comparison, and the formulation of questions. As such, practical strategies can be applied: discussions and Edward de Bono's "Six Thinking Hats" method. To uncover magical realism and foster critical thinking, students may be assigned to independently investigate a chosen topic and create a final product such as a presentation, essay, video project, podcast, etc.

Additionally, students analyze the image of Kamshiger, compare it to mythological figures (e.g., dragons, Albasty), and explore similarities with contemporary representations. Each student substantiates their interpretation of key symbols through theoretical references and personal reflection.

To develop students' critical thinking skills, the metacognitive strategy is applied through the story "Kamshiger," which contains elements of magical realism. In this case, the student performs self-reflection using the following questions:

- What did I feel?
- Why did I interpret it this way?
- What associations did I have?

When writing a reflective journal, students may respond to prompts such as:

"What symbols triggered an emotional response? Why?"

The "Stop and Think" method allows the instructor to pause the reading process and pose questions like:

- What is happening?
- What is real, and what is symbolic?
- What do you think about the character now?

Thus, the methods discussed above enable the formation of critical thinking skills. A comparative analysis of these methods is presented in Table 3.

Table 3. Comparative Table

Methodology	Example from Magical Realism	Practical Methods
Problem-Based Learning	"Yeles" (M. Magauin)	Moral dilemma, debates, Six Thinking Hats
Project-Based Learning	"Kamshiger" (O. Bokei)	Research projects, video presentations

Discussion Technologies	"Parasat Maidany" (T.Nurmagambetov)	Oxford debates, round tables, aquarium
Metacognitive Strategies	Any symbolic task	Journaling, pause-and-think, self-reflection

Applying these methods in the educational process significantly enhances students' level of critical thinking (CT). There are various techniques for developing CT, including discussions, project-based tasks, the use of ICT tools, case studies, modeling, and specialized educational programs. Developing CT is a complex process that requires diverse teaching approaches. Below are some of the most effective methods.

The development of students' critical thinking requires a systematic and purposeful pedagogical approach that integrates various forms and methods. Effective development occurs only when students actively engage in analysis, evidence-based reasoning, understanding information, and problem-solving. Let us now examine the most effective techniques:

1. Methods aimed at information analysis

- Socratic method: Encourages students to analyze information, identify contradictions, and form independent conclusions through sequential questioning.

- Six Thinking Hats: Used to approach a problem from multiple perspectives, allowing students to step outside habitual thinking patterns and find new solutions.

- «Free writing» method – students freely write down all their thoughts and ideas on the topic without self-censorship. This allows them to express their thoughts openly and identify hidden associations.

2. «Debate» method – students analyze opposing viewpoints and justify their own stance, engaging in structured argumentation that encourages compromise (Kuznetsova, 2021).

3. Methods aimed at developing argumentation skills:

- «Opposing viewpoints» method – students must defend their viewpoint against opposing opinions, encouraging deeper investigation and understanding of different perspectives.

- «Pros and cons» method – students list all supporting and opposing arguments for a chosen topic and then draw conclusions by analyzing all factors.

- «Persuasive speech» method – students prepare and deliver a persuasive speech to an audience, developing both logical reasoning and argumentation skills (Kovaleva, 2022).

4. Methods aimed at developing creative thinking:

- «Brainstorming» method – enables students to break away from traditional thinking and generate numerous ideas through group ideation.

- «Analogy» method – encourages identifying new solutions or techniques by finding similarities between various objects or phenomena.

- «Creative task» method – stimulates creativity and problem-solving by assigning tasks that require non-standard solutions to specific problems (Samoilova, 2022).

5. Methods aimed at self-reflection:

- «Critical thinking journal» method – students keep a journal where they write down their thoughts, doubts, mistakes, and the decision-making process. This allows them to analyze their thinking and develop self-assessment skills.

- «Meta-cognitive analysis» method – students evaluate their thinking processes, identify knowledge gaps, and set development goals.

Thus, to develop critical thinking in students, it is necessary to apply a variety of methods in an integrated manner. Creating an atmosphere of open dialogue and mutual respect in the

learning group is essential. Students should be encouraged to participate actively in the learning process and in self-development. Using such methods helps students develop critical thinking skills, making them successful learners and active members of society (Zueva, 2023).

New information technologies significantly influence the development of critical thinking and pose new challenges to its formation (Zueva, 2023).

Here is the English translation of the next part:

- «Free Writing» Method – in this method, students write down all their thoughts and ideas on the topic without self-censorship. It allows them to freely express their thoughts and uncover hidden connections.

- «Debate» Method – a type of discussion where students justify their own positions by analyzing the arguments of the opposing side and aiming to reach a compromise (Kuznetsova, 2021).

Methods Aimed at Developing Argumentation Skills:

- «Opposing Viewpoints» Method – students must defend their perspective against an opposing view, which helps them delve deeper into the issue and understand it from various perspectives.

- «Pros and Cons» Method – students list all "for" and "against" arguments for a chosen topic and, after considering all factors, form a conclusion.

- «Persuasive Speech» Method – students develop logical thinking and argumentation skills by preparing and delivering a persuasive speech to support their viewpoints to an audience (Kovaleva, 2022).

Methods Aimed at Developing Creative Thinking:

- «Brainstorming» Method – this allows for non-standard solutions and helps students go beyond conventional thinking to generate a wide range of ideas.

- «Analogy» Method – this helps students discover new solutions and methods by identifying similarities between different objects or phenomena.

- «Creative Task» Method – designed to encourage creativity and flexible thinking by assigning tasks that require non-traditional approaches to problem-solving (Samoilova, 2022).

In the digital age, it's impossible to form students' critical thinking without actively using information and communication technologies (ICT). Today, ICT helps students develop critical analysis skills, evaluate information, and collaborate effectively in the learning process.

ICT provides students with fast access to a variety of sources – scientific articles, databases, online libraries, video lectures, and blogs. This enables them to study topics from multiple perspectives and form a complete understanding. For example, in the UK, schools integrate critical thinking across subjects by teaching students to verify online information critically.

Using ICT also enhances students' research skills through systems, filters, and keywords, improving their ability to find relevant information. Furthermore, students learn to evaluate the accuracy and sufficiency of information, fostering critical analysis skills.

ICT provides students with access to various sources of information: scientific articles, databases, online libraries, videos, and blogs, ensuring quick and proper delivery of information. This allows students to learn about topics from different perspectives, helping them form a complete understanding of the subject. For example, through digital platforms, students in remote schools can access high-quality content, check their knowledge through online tests, and participate in discussions.

Using ICT helps students develop effective information search skills. In addition, students learn to critically evaluate the accuracy and relevance of found information. Studies show that

students with high digital skills are better at analyzing and evaluating information. This directly supports their critical thinking development.

ICT also allows students to process and analyze information using tools such as tables, graphs, presentations, video editing, and web design. This enables them to create multimedia projects. For example, in Hong Kong, using laptops and tablets in education positively impacts students' critical thinking and creativity.

Tools like Google Docs, Zoom, and Slack allow students to collaborate in groups, share ideas, discuss topics, and jointly find solutions to tasks. These interactions help improve teamwork skills. Using such platforms allows students to engage in real-time communication and actively participate in group work regardless of physical location.

ICT also improves communication between students and teachers and supports feedback processes. As a result, students better understand learning goals and evaluation criteria. Overall, ICT helps improve the quality of education and learning outcomes. ICT is directed at developing students' digital competence.

To effectively counter harmful information, it is necessary to develop media literacy.

Thus, integrating ICT into the educational process provides students with broad opportunities to develop critical thinking, digital skills, and media literacy. The use of ICT helps students search, analyze, and evaluate information efficiently, as well as work in teams and create innovative projects. Therefore, ICT use plays a significant role in preparing students for modern information environments and future careers.

In Kazakh literature, when analyzing magical realism, it is necessary to consider the influence of information and communication technologies (ICT) and how their active use may affect students' critical thinking, including possible negative aspects. Let's look at the main points:

1. Information overload and magical realism: The overlap between information oversaturation and magical realism in Kazakh literature (e.g., the works of Mukhtar Magauin) relies heavily on symbolic imagery, mythological layers, and metaphysical representations. Understanding these requires deep interpretation. However, under current conditions of information overload, students may find it difficult to interpret such texts, as they are accustomed to receiving clear and simple information, leading to superficial understanding.

2. Surface thinking and symbolic reading: The symbolic images in high-level Kazakh literature – such as nature, animals, spirits, shamans, and mythical beings – require deep metaphorical and philosophical interpretation. However, with the dominance of clip (fragmented) thinking, students tend to interpret these not as cultural or philosophical metaphors but as literal elements of the text, which leads to shallow reading. Clip thinking limits students' ability to understand complex symbols and may hinder their full comprehension of the deeper meaning in literary works.

3. Self-reflection and value orientation: Developing the ability to think deeply and reflectively is important for shaping personal values and self-awareness. However, the fast-paced nature of modern information consumption often reduces attention spans and limits students' abilities to analyze and evaluate values critically. Information dependency and loss of self-explanation.

Magical realism requires not only analysis but also self-explanation. However, excessive dependence on digital sources (annotations, ready-made interpretations, chatbots) reduces the motivation to search independently. Students do not develop a critical perspective on texts and instead rely on others' opinions. Since magical realism contains many implicit meanings and symbols, students' lack of self-analysis skills weakens their ability to fully understand the philosophical and cultural depth of the texts.

4. Digital inaccessibility and cultural heritage as inefficiency and lack of access.

Especially for works written in the Kazakh language or only available in print, limited access to texts of magical realism makes it difficult for students from certain regions to obtain them. As a result, a portion of youth is excluded from engaging with national literary traditions and analyzing rich, meaningful texts, thus losing the opportunity to develop critical thinking through them.

To reduce these negative effects and form critical thinking, ICT potential should be used purposefully:

- Teach students to analyze and evaluate information critically and independently;
- Develop the ability to express opinions and ideas, participate in discussions, and conduct research;
- Create projects that encourage independent and critical thinking;
- Promote deep understanding and independent reflection on topics;
- Ensure equal access to ICT and create conditions for all students to develop digital skills.

ICT should be used as a tool for deep understanding, creativity, and collaboration.

In general, when properly used, ICT can become a powerful means to support students' critical thinking, self-expression, and engagement with complex texts. It helps them move from passive consumption to active thinking and evaluation, equipping them with essential skills for the digital age.

It is important to remember the need to develop analytical thinking and evaluation skills when analyzing current publications.

Thematic areas for analyzing current publications:

Critical thinking is becoming a key skill in modern education; there are many methods to help students develop critical thinking. It is necessary to consider how information technologies influence the development of critical thinking. By analyzing recent publications, we can see that the topic of students' critical thinking remains dynamic and relevant. Further research in this field will significantly contribute to the development of this competence.

Conclusion

Developing students' critical thinking is a key factor in preparing specialists capable of navigating the modern world's challenges. Based on our research, we can draw the following conclusions:

Critical thinking – analytical, logical, ethical, and creative components – is a complex skill. Its development requires a systematic approach and the use of various methods. For students, critical thinking is essential for enhancing self-awareness, decision-making, effective communication, and learning autonomy.

There are many effective methods for developing critical thinking, from early learning to professional training. Considering the characteristics of different subjects and individual student needs, it is important to apply these methods in a comprehensive way.

Information technologies play a dual role in developing critical thinking. On one hand, they provide access to vast amounts of information and modern analytical tools. On the other hand, if used improperly, they may lead to superficial thinking and dependency on ready-made content.

To avoid such risks, students must be taught how to use technologies critically and responsibly. Encouraging collaboration, creativity, and reflective thinking in digital environments will

help students become independent, thoughtful, and informed individuals who can make reasoned decisions in the digital age. From the Socratic method to the use of information and communication technologies, there are many methods for developing critical thinking. It is important to comprehensively apply these methods, taking into account the specific features of different subjects and individual characteristics of students.

Information technologies play a dual role in developing critical thinking. On the one hand, they provide access to a vast amount of information and new analytical tools. On the other hand, if used superficially, they can cause information overload and reduce the ability for deep thinking. In the context of globalization and intercultural communication, critical thinking becomes especially important. It helps students navigate a complex, multicultural world, understand diverse viewpoints, and foster respect.

Graduates with critical thinking skills become competitive in the labor market, capable of achieving quality education, and adaptable to change. Continuing research in this area and adapting modern methods to students' real needs is crucial for developing this skill.

Today, developing critical thinking has become a key goal for higher education institutions. It is essential for fostering independent thinking, improving academic performance, and preparing students for professional life.

Funding

The scientific article was prepared within the framework of the grant project Irn AP19679368 "integrative approach in fairy-tale therapy as an innovative technology for preserving the psychological health of the younger generation in the conditions of digitalization of Education", funded by the Science Committee of the Ministry of Science and higher education of the Republic of Kazakhstan.

Acknowledgements

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

Contribution of the authors

Aibergenova A.B. – drafted the abstract, developed the introduction and main concepts, compiled and systematized research materials, reviewed literature, and contributed to methodological discussions and results interpretation.

Akhmetova A.I. – collected theoretical review materials, proposed relevant methodologies, and participated in result discussions.

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

Aibergen A.I. – wrote the conclusion section and prepared the final version of the article for publication.

References

Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: Cognitive Domain*. New York: McKay. Available at: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2698436> (accessed: 15 June 2025).

Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). *Habits of Mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179–186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>

Facione, P. A. (2015). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. *Insight Assessment*. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/251303244> (accessed: 15 June 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>

Moore, T. (2013). Critical Thinking: Seven Definitions in Search of a Concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506–522. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995>

Kraisut, D., & Panjakajornsak, V. (2017). Structural equation modeling of Thai engineers' ASEAN readiness. *Asia-Pacific Social Science Review*, 16(3), 96–117.

Афанасьева, О. В. (2022). Развитие критического мышления студентов в условиях современного высшего образования: проблемы и перспективы. *Педагогическое образование в России*, 4, 42–49.

Бекбаева, Ж. С. (2014). Критическое мышление: теоретический обзор. *Наука и мир*, Т. 2, 6(10), 10–13.

Белозерова, Н. Н. (2002). Парадоксы дискурса [Электронный ресурс]. *Язык и литература*, 13. Available at: <http://www.frgf.utmn.ru/journal/No13/journal.htm> (accessed: 12 June 2025).

Волков, Е. Н. (2016). Обучение научному мышлению. *Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, 2(42), 199–203.

Журавлев, А. Л., Гладких, Н. В. (2023). Развитие критического мышления студентов с помощью информационно-коммуникационных технологий. *Современные научные исследования и инновации*, 5(91), 174–179.

Зуева, Н. В. (2023). Методы и технологии развития критического мышления у студентов. *Педагогика*, 2, 100–107.

Каменецакая, В. В. и др. (2014). Критическое мышление как фактор академического успеха. *Западносибирский академический журнал*, 10(3), 119–120.

Клепальченко, И. А., Попова, Е. П. (2016). Обучение критическому мышлению как новая компонента в современном российском юридическом образовании. *Европейский журнал социальных наук*, 1, 193–199.

Климанова, А. В. (2016). Восприятие критического мышления студентами. *Вестник Университета Герцена*, 180, 51–58. Available at: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/180/klimanova_180_51_58.pdf (accessed: 12 June 2025).

Ковалева, М. В. (2022). Развитие критического мышления как фактор повышения качества образования. *Мир науки, культуры, образования*, 12(94), 75–79.

Кузнецова, И. В. (2021). Критическое мышление: от теории к практике. *Инновации в образовании*, 5, 105–110.

Левченко, В. В. (2015). Обучение критическому мышлению студентов вузов. *Научный обзор: исследования в области гуманитарных наук*, 8, 10–17.

Мерзлякова, Е. Ю., Скотников, Д. С., Елтышев, Ю. В. (2024). Расширение ТРИЗ цифровым полем данных через интеллектуального технического агента человеко-машинного интерфейса. *Современные инновации, системы и технологии*, 4(2), 0242–0256. <https://doi.org/10.47813/2782-2818-2024-4-2-0242-0256>

Павлов, Ч. С., Ковалевская, В. И., Варганова, Д. И., Туранова, Т. А., Семенистая, М. Ч., Теплук, Д. А., Литвинова, Т. М., Волел, Б. А. (2023). Критическое мышление в медицинском образовании. *Кардиоваскулярная терапия и профилактика*, 22(2S), 3566. <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2023-3566>

Самойлова, Ю. В. (2022). Роль критического мышления в профессиональном становлении студента. Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 1(113), 112–117.

Сергеева, Н. С. (2023). Методы и технологии развития критического мышления у студентов гуманитарных вузов. Современные научные исследования и инновации, 2(88), 140–146.

Смирнова, Е. В. (2022). Роль критического мышления в формировании компетенций у студентов. Вестник Московского государственного университета. Серия 14. Психология, 2, 114–124.

Сорина, Г. В. (2003). Критическое мышление: история и современное состояние. Вестник Московского университета. Серия 7: Философия, 6, 98–111.

Тарасова, К. В., Орел, Е. А. (2022). Измерение критического мышления студентов в открытой онлайн-среде: методология, концептуальная рамка и типология заданий. Вопросы образования, 3, 187–212.

Терно, С. А. (2014). Обучение критическому мышлению – «экзотические приёмы» или решение нетривиальных проблем? Гуманитарные научные исследования, 1(29), 14. Available at: <https://human.snauka.ru/2014/01/5594> (accessed: 12 June 2025).

Фёдоров, А. В. (2007). Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 616 с. Available at: https://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_b173f3d2091cf436fdcf61985648084a (accessed: 12 June 2025).

Халперн, Д. (2000). Психология критического мышления. СПб.: Издательство «Питер», 512. Available at: <https://s.siteapi.org/d38d8ec5012994a.ru/docs/795d7cf1592d1d92f72d32c63091eef68e833342.pdf> (accessed: 12 June 2025).

А.Б. Айбергенова¹, А.И. Ахметова^{*2}, Р.А. Мукажанова³, А.И. Айберген⁴

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

^{2,3}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

⁴Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

Сын тұрғысынан ойлау және студенттердің магиялық реализмді оқытуда сын тұрғысынан ойлауын қалыптастыру

Андатпа. Бұл мақала сыни ойлаудың мәнін, студенттердің сын тұрғысынан ойлауын қалыптастыру маңыздылығын ашуға арналған. Әлеуметтік, экономикалық және ақпараттық өзгерістер үстемдік ететін қазіргі әлемде кәсіби білімі ғана емес, сонымен қатар ақпаратты сыни тұрғыдан талдауға, негізделген шешімдер қабылдауға және жаңа жағдайларға бейімделуге қабілетті мамандарға деген қажеттілік туындайды. Бұл қасиеттер ХХІ ғасырдағы әмбебап метакогнитивтік қабілет ретінде танылған сыни ойлауды қалыптастырады. Сыни тұрғыдан ойлау ҚРМЖМБС-да, сондай-ақ халықаралық стандарттарда (OECD, PISA) көрініс тапқан негізгі білім беру құзыреті ретінде қарастырылады. Тақырыптың өзектілігі сыни тұрғыдан ойлайтын мамандарға әлеуметтік сұраныспен де, метакомпетенцияларды дамытуға бағытталған білім беру жүйесінің ішкі қажеттіліктерімен де анықталады.

Зерттеудің мақсаты – жоғары оқу орны студенттерінің негізгі дағдысы ретінде сыни ойлауды зерттеу, оның оқыту мен кәсіби қызмет үшін маңыздылығын ашу, сондай-ақ оны қалыптастырудың тиімді әдістерін, әсіресе филологиялық білім беру контекстінде зерттеу. Мақалада сыни ойлауды қалыптастырудың әртүрлі тәсілдерін жүйелеу, сондай-ақ білім беру практикасында қолданылатын қолданыстағы модельдер мен әдістерді талдау жүзеге асырылған.

Зерттеуде келесі әдіснамалық тәсілдер мен әдістер қолданылды: психологиялық-педагогикалық және ғылыми әдебиеттерді, нормативтік құжаттарды, сыни ойлау мәселесі бойынша отандық және шетелдік зерттеулерді талдау (соның ішінде Facione, Halpern, Ennis, Исхаков); сыни ойлау модельдерін (Блум, Фашионе, Кемп) олардың күшті және әлсіз жақтарын бөліп көрсете отырып, салыстырмалы талдау жасау. Ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың студенттердің сыни ойлауының қалыптасуына әсерін зерттеу.

Мақалада студенттерде сыни ойлауды қалыптастыру әдістері мен стратегияларына ерекше назар аударылады, сонымен қатар осы дағдыларды қалыптастыруға ықпал ететін заманауи тәсілдер мен технологиялар талданады. Сонымен қатар, мақалада зерттеудің маңызды нәтижесі сыни ойлауды қалыптастырудың практикалық құралы ретінде пікірталастарды, соқраттық әдісті, жобалық және проблемалық іс-әрекетті қолдану проблемасы қарастырылады. Сонымен бірге, сыни ойлаудың мәні ашылады. Сондықтан зерттеу нәтижелері өздерінің аналитикалық және рефлексиялық қабілеттерін дамытуға ұмтылатын студенттерді де қызықтырады, бұл олардың болашақ кәсіби іс-әрекеті үшін өте маңызды. Осылайша біз қазіргі ақпараттық қоғамның талаптарына сай келетін, бәсекеге қабілетті, бейімделгіш әрі тәуелсіз мамандарды даярлауға ықпал ететін филология факультеті студенттерінің сыни ойлауын қалыптастыруға бағытталған кешенді тәсілдемені зерттедік.

Түйін сөздер: сыни ойлау, аналитикалық дағдылар, білім берудегі инновациялар, интеллектуалды даму, әлеуметтік дағдылар.

А.Б. Айбергенова¹, *А.И. Ахметова², Р.А. Мукажанова³, А.І. Айберген⁴

¹Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

^{2,3}Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

⁴Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Критическое мышление и формирование критического мышления у студентов в процессе обучения магическому реализму

Аннотация. Данная статья посвящена раскрытию сущности критического мышления и значимости его формирования у студентов. В современном мире, где преобладают социальные, экономические и информационные изменения, возникает потребность в специалистах, обладающих не только профессиональными знаниями, но и способностью критически анализировать информацию, принимать обоснованные решения и адаптироваться к новым условиям. Эти качества формируют критическое мышление, признанное универсальной метакогнитивной способностью XXI века. Критическое мышление рассматривается как ключевая образовательная компетенция в Государственном общеобязательном стандарте образования Республики Казахстан, а также в международных стандартах (OECD, PISA). Актуальность темы определяется как социальным запросом на специалистов с критическим мышлением, так и внутренними потребностями образовательной системы, направленными на развитие метакомпетенций.

Цель исследования – изучение критического мышления как основной компетенции студентов вузов, выявление его значимости для обучения и профессиональной деятельности, а также исследование эффективных методов его формирования, особенно в контексте филологического образования. В статье систематизированы различные подходы к формированию критического мышления, проанализированы существующие модели и методы, применяемые в образовательной практике. В исследовании использовались следующие методологические подходы и методы: анализ психолого-педагогической и научной литературы, нормативных

документов, отечественных и зарубежных исследований по проблеме критического мышления (в том числе Facione, Halpern, Ennis, Исхаков); сравнительный анализ моделей критического мышления (Блума, Фасоне, Кемпа) с выделением их сильных и слабых сторон; исследование влияния информационно-коммуникационных технологий на формирование критического мышления студентов. В статье особое внимание уделяется методам и стратегиям формирования критического мышления у студентов, а также анализируются современные подходы и технологии, способствующие развитию этих навыков. Также рассматривается важный результат исследования – применение дискуссий, сократического метода, проектной и проблемной деятельности как практических инструментов формирования критического мышления. Раскрывается сущность критического мышления. Поэтому результаты исследования представляют интерес для студентов, стремящихся развивать свои аналитические и рефлексивные способности, что крайне важно для их будущей профессиональной деятельности. Так мы изучили комплексный подход к формированию критического мышления у студентов филологического факультета, способствующий подготовке конкурентоспособных, адаптивных и независимых специалистов, готовых к вызовам современного информационного общества.

Ключевые слова: критическое мышление, аналитические навыки, инновации в образовании, интеллектуальное развитие, социальные навыки.

References

- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: Cognitive Domain*. New York: McKay. Available at: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2698436> (accessed: 15 June 2025).
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). *Habits of Mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179–186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/251303244> (accessed: 15 June 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>
- Moore, T. (2013). Critical Thinking: Seven Definitions in Search of a Concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506–522. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995>
- Kraisut, D., & Panjakajornsak, V. (2017). Structural equation modeling of Thai engineers' ASEAN readiness. *Asia-Pacific Social Science Review*, 16(3), 96–117.
- Afanaseva, O. V. (2022). Razvitie kriticheskogo myshleniia studentov v usloviakh sovremennogo vysshego obrazovaniia: problemy i perspektivy [Development of Critical Thinking of Students in the Context of Modern Higher Education: Problems and Prospects]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 4, 42–49. (in Russian).
- Bekbaeva, Zh. S. (2014). Kriticheskoe myshlenie: teoreticheskii obzor [Critical Thinking: A Theoretical Review]. *Nauka i mir*, 2(6/10), 10–13. (in Russian).
- Belozerova, N. N. (2002). Paradoksy diskursa [Paradoxes of Discourse]. *Iazyk i literatura*, 13. Available at: <http://www.frgf.utm.ru/journal/No13/journal.htm> (accessed: 12 June 2025). (in Russian).
- Volkov, E. N. (2016). Obuchenie nauchnomu myshleniiu [Teaching Scientific Thinking]. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki*, 2(42), 199–203. (in Russian).

Zhuravlev, A. L., Gladkikh, N. V. (2023). Razvitie kriticheskogo myshleniia studentov s pomoshch'iu informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii [Development of Students' Critical Thinking through Information and Communication Technologies]. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii*, 5(91), 174–179. (in Russian).

Zueva, N. V. (2023). Metody i tekhnologii razvitiia kriticheskogo myshleniia u studentov [Methods and Technologies of Developing Students' Critical Thinking]. *Pedagogika*, 2, 100–107. (in Russian).

Kamenetskaia, V. V. i dr. (2014). Kriticheskoe myshlenie kak faktor akademicheskogo uspekha [Critical Thinking as a Factor of Academic Success]. *Zapadnosibirskii akademicheskii zhurnal*, 10(3), 119–120. (in Russian).

Klepal'chenko, I. A., Popova, E. P. (2016). Obuchenie kriticheskomu myshleniiu kak novaia komponenta v sovremennom rossiiskom iuridicheskom obrazovanii [Teaching Critical Thinking as a New Component in Modern Russian Legal Education]. *Evropeiskii zhurnal sotsial'nykh nauk*, 1, 193–199. (in Russian).

Klimanova, A. V. (2016). Vospriiatie kriticheskogo myshleniia studentami [Students' Perception of Critical Thinking]. *Vestnik Universiteta Gertsena*, 180, 51–58. Available at: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/180/klimanova_180_51_58.pdf (accessed: 12 June 2025). (in Russian).

Kuznetsova, I. V. (2021). Kriticheskoe myshlenie: ot teorii k praktike [Critical Thinking: From Theory to Practice]. *Innovatsii v obrazovanii*, 5, 105–110. (in Russian).

Levchenko, V. V. (2015). Obuchenie kriticheskomu myshleniiu studentov vuzov [Teaching Critical Thinking to University Students]. *Nauchnyi obzor: issledovaniia v oblasti gumanitarnykh nauk*, 8, 10–17. (in Russian).

Merzliakova, E. Iu., Skotnikov, D. S., Eltyshv, Iu. V. (2024). Rasshirenie TRIZ tsifrovym polem dannykh cherez intellektual'nogo tekhnicheskogo agenta cheloveko-mashinnogo interfeisa [Expansion of TRIZ with a Digital Data Field through an Intelligent Technical Agent of a Human-Machine Interface]. *Sovremennye innovatsii, sistemy i tekhnologii*, 4(2), 0242–0256. <https://doi.org/10.47813/2782-2818-2024-4-2-0242-0256> (in Russian).

Pavlov, Ch. S., Kovalevskaia, V. I., Varganova, D. I., Turanova, T. A., Semenistaia, M. Ch., Tepluk, D. A., Litvinova, T. M., Volel, B. A. (2023). Kriticheskoe myshlenie v meditsinskom obrazovanii [Critical Thinking in Medical Education]. *Kardiovaskuliarnaia terapiia i profilaktika*, 22(2S), 3566. <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2023-3566> (in Russian).

Samoilova, Iu. V. (2022). Rol' kriticheskogo myshleniia v professional'nom stanovlenii studenta [The Role of Critical Thinking in the Professional Development of a Student]. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 1(113), 112–117. (in Russian).

Sergeeva, N. S. (2023). Metody i tekhnologii razvitiia kriticheskogo myshleniia u studentov gumanitarnykh vuzov [Methods and Technologies for the Development of Critical Thinking in Students of Humanities Universities]. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii*, 2(88), 140–146. (in Russian).

Smirnova, E. V. (2022). Rol' kriticheskogo myshleniia v formirovanii kompetentsii u studentov [The Role of Critical Thinking in the Formation of Students' Competencies]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, 2, 114–124. (in Russian).

Sorina, G. V. (2003). Kriticheskoe myshlenie: istoriia i sovremennoe sostoianie [Critical Thinking: History and Current State]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya*, 6, 98–111. (in Russian).

Tarasova, K. V., Orel, E. A. (2022). Izmerenie kriticheskogo myshleniia studentov v otkrytoi onlain-srede: metodologiya, kontseptual'naia ramka i tipologiya zadaniia [Measuring Students' Critical Thinking in an Open Online Environment: Methodology, Conceptual Framework, and Task Typology]. *Voprosy obrazovaniia*, 3, 187–212. (in Russian).

Terno, S. A. (2014). Obuchenie kriticheskomu myshleniiu – «ekzoticheskie priemy» ili reshenie netrivial'nykh problem? [Teaching Critical Thinking – “Exotic Techniques” or a Solution to Non-Trivial Problems?]. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniia*, 1(29), 14. Available at: <https://human.snauka.ru/2014/01/5594> (accessed: 12 June 2025). (in Russian).

Fedorov, A.V. (2007). Razvitie mediakompetentnosti i kriticheskogo myshleniia studentov pedagogicheskogo vuza [Development of Media Competence and Critical Thinking of Students of a Pedagogical University]. Moscow: Izd-vo MOO VPP IuNESKO «Informatsiia dlia vseh», 616 s. Available at: https://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_b173f3d2091cf436fdcf61985648084a (accessed: 12 June 2025). (in Russian).

Khalpern, D. (2000). Psikhologiiia kriticheskogo myshleniia [Psychology of Critical Thinking]. Saint Petersburg: Izdatel'stvo «Piter», 512 s. Available at: <https://s.siteapi.org/d38d8ec5012994a.ru/docs/795d7cf1592d1d92f72d32c63091eef68e833342.pdf> (accessed: 12 June 2025). (in Russian).

Information about the authors:

Aibergenova A. – Doctoral student, Kazakh National Women's Teacher Training University, Gogol Street 114, 050000, Almaty, Kazakhstan.

Akhmetova A. – Corresponding author, PhD, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Dostyk Street 13, 050010, Almaty, Kazakhstan.

Mukazhanova R.A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, Abai Kazakh National Pedagogical University, Dostyk Street 13, 050010, Almaty, Kazakhstan.

Aibergen A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich St., 010008, Astana, Kazakhstan.

Авторлар туралы мәліметтер:

Айбергенова А.Б. – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің докторанты, Гоголь көшесі 114, 050000, Алматы, Қазақстан.

Ахметова А.И. – хат-хабар авторы, PhD, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Достық даңғылы 114, 050010, Алматы, Қазақстан.

Мукажанова Р.А. – педагогика ғылымдарының кандидаты, жетекші ғылыми қызметкер, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Достық көшесі 114, 050010, Алматы, Қазақстан.

Айберген А.И. – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көш., 6, 010008, Астана, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Айбергенова А.Б. – докторант, Казахский национальный женский педагогический университет, улица Гоголя, 114, 050000, Алматы, Казахстан.

Ахметова А.И. – автор для корреспонденции, PhD, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, проспект Достык, 050010, Алматы, Казахстан.

Мукажанова Р.А. – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, проспект Достык, 13, 050010, Алматы, Казахстан.

Айберген А.И. – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича, 6, 010008, Астана, Казахстан.



IRSTI 14.35.07
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-193-207>

A Theoretical Model for Developing an Individual's Social Culture: Integrating Family, Education, and Society

G.N. Imanbekova*¹, N.P. Albytova²

^{1,2}L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

(E-mail: *imanbekovagulaiym@gmail.com, ²albytova_n@enu.kz)

Abstract. Rapid globalization, digital transformation, and socio-cultural change are placing new demands on education systems and social institutions. This article considers the process of forming an individual's social culture as a complex pedagogical phenomenon, with the interaction of family, educational institutions and social environment. The author has developed a three-level model that reflects the main mechanisms and values of socialization on the basis of theoretical analysis and empirical study. The model includes the system of pedagogical methods aimed at developing key social values such as respect, tolerance, politeness and responsibility. The primary focus of the study was the role of family upbringing, the educational process and the influence of society as interrelated factors in the formation of social culture. The results of the study showed high significance of family and educational institutions, and also the influence of social environment on the development of civic responsibility and an individual's value system. The scientific novelty of the work is determined by the systematic integration of three social levels and the justification of pedagogical conditions that contribute to the formation of social culture. The practical significance of the presented model consists in its application for planning educational work in schools, universities and youth organizations.

Keywords: social pedagogy, social culture, pedagogical model, social values, individual socialization, social institutions.

Introduction

The concept of "social culture" is a complex phenomenon that describes the degree to which an individual has mastered social norms and moral-spiritual values necessary for life in society (Bikmetov, 2007). An individual can only become a fully developed personality by assimilating the socio-cultural experience transmitted from generation to generation. Without mastering society's sociocultural experience, personal development is impossible. According to Elsayed (2024), families play a crucial role in instilling positive social values in children, laying the foundation for a compassionate and socially responsible generation.

Received: 25.07.2025; Approved: 15.12.2025; Available online: 31.12.2025

*corresponding author

As noted by psychologist L.I. Bozhovich, the individual “is illuminated by the rays of social meaning in all its manifestations and functions, without which its development and life are unimaginable” (Bozhovich, 1995). In other words, the social essence of a person forms the basis of conscious development, and social culture is an integral component of this essence.

In scholarly literature, social culture is defined as a system of values and skills, characterized by interpersonal communication culture, social responsibility, teamwork ability, and tolerance. For instance, in pedagogical dictionaries, personal culture is described as a complex characteristic reflecting political-social competence and readiness to take responsibility and engage in cooperative actions in society (Kodzhaspirova & Kodzhaspirov, 2001). Such structures regulate an individual’s social behavior and create preconditions for harmonious integration into society.

The aim of this scientific study is to systematize the pedagogical conditions and methods that contribute to the formation of an individual’s social culture from both theoretical and empirical perspectives, and to develop a comprehensive multi-level pedagogical model based on these foundations.

To achieve this goal, the following research objectives were identified:

- to explore the scientific foundations of the concept of social culture and clarify its content;
- to determine the criteria and indicators for the formation of social culture;
- to systematize the influencing pedagogical conditions and methods;
- to theoretically substantiate the structural features of the proposed model.

The methodological basis of the study is grounded in socio-cultural and personality-oriented approaches. The research employed methods such as theoretical analysis, comparative literature review, and conceptual modeling. In addition, empirical methods, including surveys, structured interviews, and observations, were used to identify social values and educational factors. Such a multi-aspect approach enables a comprehensive analysis of the research object.

The following research questions were addressed in the study:

1. What are the key pedagogical and social factors that influence the development of an individual’s social culture?
2. How do family, education, and society interact in the process of social culture formation?
3. What elements should be included in a theoretical model integrating these institutions?

Literature review and theoretical framework

The concept of “social culture” is widely discussed in the social sciences and is interpreted differently across various theoretical perspectives. In contemporary international studies, this phenomenon is associated with an individual’s ability to live harmoniously in society, with particular emphasis on values such as respect, tolerance, and responsibility as foundational components (Veugelers, 2021; Biesta, 2020). For example, foreign research highlights the impact of social and cultural integration on personal development and emphasizes the significance of social culture for societal adaptation.

In general, social culture refers to a system of behavioral models and values formed within a given society, including norms and worldviews that regulate social order (Koslova et al., 2024). This complex concept is characterized by the interplay of both material and spiritual elements: on one hand – objects of daily life, architecture, technology, and works of art; on the other – knowledge, language, law, morality, and traditions. The interaction of these components preserves historical experience and ensures continuity across generations.

Social culture is considered an integral part of an individual's general culture. Scholars define it as a holistic system formed through the internalization of societal values and behavioral norms into human existence. Through this process, individuals acquire culturally specific patterns and accumulate social experience, aligning their thinking and behavior with societal values. A person who has internalized social culture can ensure social harmony by balancing personal and collective interests.

A person is not born with ready-made cultural experience—it is acquired throughout life. Psychological studies show that biological factors alone cannot serve as the foundation for personality development, as elements of culture such as language, tradition, and skills are acquired exclusively through social environments (Памазанова, 2018). Through education and upbringing, individuals internalize social norms and values, thereby defining their place in society.

The acquisition of culture teaches individuals to perform social roles, adapt to societal rules, and engage in effective communication. During this process, a person's consciousness develops, moral qualities are formed, and social identity is established. For example, M.Kh. Dulati emphasized the significance of justice and responsibility in moral development, stating: "Where there is no justice, there is no humanity" (Abdiramanova, 2014).

Many factors influence the formation of social culture; three main domains stand out: the family, educational institutions, and the broader social environment. This interrelation is clearly reflected in the ICCS 2022 international study, which highlights the importance of value transmission across family, school, and society as a key condition for successful socialization (Schulz et al., 2022).

The family is the primary environment where an individual's initial social experiences and value orientations are formed. As Shen (2023) notes, the family plays an indispensable role in shaping a child's education by providing resources such as human capital, economic capital, social capital, etc. Empirical studies show that schools cannot replace the family in this process and must work in close partnership with parents (Bikmetov et al., 2020). The system of values transmitted through parental example influences a child's social behavior, worldview, and future civic identity (Kozlova et al., 2024). Studies have shown that the stability of family upbringing has a direct impact on value development and social adaptation.

The educational environment is one of the key institutions in shaping social culture. As Daniel et al. (2024) note, schools are fundamentally oriented toward transmitting moral and ethical values, making values education a central part of their mission. The educational process goes beyond the transmission of knowledge and includes the development of skills such as participation in joint activities, civic responsibility, and adaptation to public life. The content of education should emphasize intercultural understanding, morality, and tolerance.

Classroom practices such as group work, debates, and project-based tasks foster students' communication skills and prepare them to act effectively in various social contexts. Pedagogical research has demonstrated that such approaches enhance teamwork, critical thinking, and respect for differing perspectives (Ivanov, 2006).

The broader social environment provides a space for continued socialization beyond the family and school. This includes mass media, peer groups, neighbors, cultural settings, and social networks. These channels expand an individual's worldview and reinforce social norms and values through everyday experiences.

Overall, an individual's social culture is formed through a continuous and multi-level process of influences. Established social norms and expectations not only guide personal behavior but

also define the content of socialization. A favorable moral and cultural environment creates conditions for harmonious personal development.

In this context, the educational influence that begins in the family and school must be continued at the societal level for social culture to be fully developed. This triad – family, education, and society– must function in harmony to ensure the systematic development of cultural identity and civic responsibility (Ramazanova, 2018).

Research shows that young people who engage in volunteer activities from an early age tend to demonstrate higher levels of civic engagement, moral values, and social competencies (Kim and Morgül, 2017). Moreover, volunteers show improved self-esteem, interpersonal and leadership skills, as well as enhanced academic motivation and performance.

Social pedagogy also plays a crucial role in the development of social culture. Situated at the intersection of education and social support services, it is aimed at providing comprehensive educational assistance to children and youth in difficult life circumstances (Smith, 2019). Social pedagogues organize culturally oriented educational interventions to improve well-being and enhance the potential for social integration.

Thus, social pedagogy is regarded as an important and integrative component of the system for developing an individual's social culture.

The above-discussed factors demonstrate that the formation of social culture is a complex process grounded in the interplay of various social institutions. This process begins with family upbringing, continues through value-oriented education in schools, and is further reinforced through civic engagement and social support systems throughout life.

As a result of such systematic and harmonious influence, individuals internalize social values and develop into responsible and culturally competent members of society. Although its manifestations may vary across different cultures, a number of universal values retain their relevance across all social contexts. Among these, respect, politeness, tolerance, and responsibility are considered foundational components of social culture.

A different kind of theoretical framework has been developed in pedagogy and social sciences to explain the stage of socialization. In the next section, we reviewed international theories and compared them with the proposed model to highlight their limitations.

1. Social learning theory (A. Bandura)

Content: The individual acquires behavioral patterns through observation and imitation. By externally observing the actions of others and their consequences, a person incorporates them into their own experience.

Limitations: The theory explains socialization primarily through personal observation and individual experience. It does not thoroughly consider the multidimensional influence of social institutions such as family, educational organizations, and the broader social environment.

2. Symbolic interactionism theory (G.H. Mead)

Content: The personality develops through the internalization of social roles. In the process of social interaction, the individual sees themselves through the perspective of others and establishes harmonious relationships with society.

Limitations: The theory focuses on micro-level social interactions. It neglects macro-level social structures and institutional influences that shape the individual's development.

3. Theory of psychosocial development stages (E. Erikson)

Content: Personality development occurs in distinct life stages, each involving the resolution of a specific psychosocial crisis. Successfully overcoming these crises leads to the formation of personal qualities.

Limitations: The model is centered on the internal dynamics of personality development. The influence of the social environment and specific agents such as family, school, and society is presented only in an indirect manner.

4. Social-ecological model (U. Bronfenbrenner)

Content: Personality develops within multiple layers of environment – microsystem, mesosystem, exosystem, and macrosystem. These systems are interconnected and shape the individual's social behavior.

Limitations: The model offers a structural and systemic perspective. However, it lacks a clearly defined set of pedagogical mechanisms and methods specifically aimed at developing social culture.

Table 1: Comparative analysis of theoretical models related to the formation of social culture

Theoretical model	Key characteristics	Theoretical and practical limitations
Bandura – Social learning	Personal control, modeling	Does not account for institutional influences
Mead – Symbolic interactionism	Communication, social roles	Structures at the macro level are overlooked
Erikson – Psychosocial development	Internal development stages	Interaction mechanisms between agents are absent
Bronfenbrenner – Ecological systems	Micro and macro systems	Specific pedagogical methods are not clearly defined

The above-mentioned theories describe the process of socialization from various perspectives. However, most of them do not fully address the interconnections between institutions involved in the development of social culture. In this regard, the proposed author's three-level model is distinguished by its integrated approach, which aims at the comprehensive formation of an individual's social culture through the combined influence of the family, educational institutions, and the broader social environment.

Methods

A combination of theoretical and empirical methods was employed in the course of this research. At the theoretical level, a comparative analysis of scholarly literature was conducted based on socio-cultural and personality-oriented approaches. Conceptual positions related to the development of social culture in individuals were systematized.

To collect empirical data, the following methods were used:

- Survey: An online survey was conducted using the Google Forms platform. Participation in the study was entirely voluntary and anonymous, and all respondents were informed about the purpose of the research before completing the questionnaire. A total of 178 respondents participated, representing various age groups and social statuses. The survey included 20 questions aimed at identifying respondents' value orientations, levels of social responsibility, civic engagement, and attitudes toward educational institutions (family, school, society).

The survey was conducted online using the Google Forms platform, which ensured accessibility and convenient data collection.

Examples of survey questions included:

- “How important is it for you to engage in socially useful activities?”
- “How would you assess your level of social responsibility?”

- Observation: Additional data were collected through targeted observation. This method was used to analyze extracurricular educational activities and students' civic engagement.

- Interview: Semi-structured interviews were conducted to gather perspectives on the factors and pedagogical approaches influencing the development of social culture. Participants included educators, education specialists, and parents of students.

The collected data were processed using both qualitative and quantitative analysis methods. The results were presented in percentages and visualized through diagrams.

Results and Discussion

This section presents the findings of a questionnaire-based study aimed at identifying public perceptions regarding the formation of social culture in individuals. The survey explored respondents' views on the meaning of social culture, the institutions contributing to its development (family, educational organizations, and the social environment), civic engagement, and levels of social responsibility. The collected data were compared with the findings of international studies conducted by organizations such as UNESCO and ICCS (UNESCO, 2022).

The survey was conducted online via the Google Forms platform, with a total of 178 respondents participating: 42% were university students (1st to 4th year), 31% were parents, and 27% were educators. The average age of participants was 28 (SD = 7.4). All participants were affiliated with Astana International University (AIU), where the study was conducted.

The survey included 20 questions addressing value orientations, civic engagement, a sense of social responsibility, and participants' views on educational institutions. Data were analyzed using SPSS software, and the statistical reliability of the results was evaluated at a significance level of $p < 0.05$.

The empirical data revealed certain differences in responses based on age groups. Notably, students demonstrated higher levels of readiness for civic engagement—71% reported participating in at least one public event, while teachers and parents showed comparatively lower engagement (54% and 48%, respectively). These findings reflect generational differences in the perception and practical implementation of social culture and emphasize the need to develop age-specific educational strategies in the future.

The study showed that 90% of respondents view social culture as a key factor in individual adaptation to society, indicating widespread understanding of the importance of socio-cultural values in society.

The majority of participants emphasized the role of the family in laying the foundations of a child's social culture. 85% of respondents identified the family as the primary environment for transmitting values and behavioral norms. This supports the notion that family upbringing plays a crucial role in the value-based development of individuals.

For instance, a large-scale study in China (Tan & Fang, 2023) showed that family cultural capital has a strong positive link with academic effort and educational aspirations among adolescents (sample size ~11,300). And also the results of another research suggest a positive association between family support and adolescents' academic performance in a global context (Guo, 2025).

Although some international studies assess the influence of family upbringing on social values (e.g., kindness, helpfulness, respect) at a moderate level (61.97%), they still emphasize the direct impact of family relationships on this process (Elsayed, 2024).

The results of our study are consistent with these conclusions: 88% of parents who participated in the survey stated that basic moral values, such as kindness, respect and responsibility, are primarily formed in the family.

The survey results show that educational institutions are highly valued for their role in shaping the social culture of the individual. 78% of respondents highlighted the importance of forming civic responsibility, teaching ethical norms and encouraging cultural behavior in the educational environment.

Educational institutions, as one of the most important agents of socialization, systematically transmit socially acceptable values and norms to children and young people, helping them to expand their social consciousness. This process contributes to the improvement of cultural adaptation of the individual (Elsayed, 2024).

Our research data confirms this point of view: 75% of the students surveyed stated that extracurricular activities at their educational institutions, such as class hours, volunteer clubs and etc., helped them deepen their understanding of social responsibility.

According to the survey, 68% of respondents noted that they adopt behavioral norms from peers and colleagues, and 55% highlighted the influence of social networks and media. The findings of this study proved that the social environment, including friends, colleagues, social networks, and media, has a significant influence on an individual's value system and behavior.

The results show that modern young people perceive familiarisation with family values through popular social networks as a requirement of the times. Using social media to strengthen family values should rely on an integrated approach that combines technological and socio-cultural elements (Vainola, 2024)

The survey explored respondents' levels of civic engagement over the past year:

- 60% had participated at least once per year;
- 30% reported attending such events several times a month;
- 10% participated weekly or more frequently.
- Only 10-15% of respondents reported not participating in any such activities.

These results indicate a certain level of civic responsibility and social activity. Comparatively, studies conducted in the United States found that over half of the population had provided informal support during the year, while 23% engaged in formal volunteer service (Schneider and Marshall, 2023). Even during the pandemic, efforts to provide mutual support within communities remained visible. These patterns reflect similarities with trends observed in Kazakhstan and highlight the connection between civic engagement and the development of social culture.

The survey also explored respondents' attitudes toward social responsibility and interpersonal cooperation. Questions addressed topics such as performing socially beneficial acts, helping those in need, and strengthening mutual understanding among different social groups. The responses showed openness to social interaction and commitment to civic values.

The majority of respondents attached great importance to social responsibility: more than 70% fully agreed with the opinion that "every citizen is obliged to serve society and help those in need." A small part of the respondents partially agreed, and only the smallest number disagreed.

In addition, almost half of the respondents stated that they had participated in a charity fundraiser or volunteered at community events at least once in the past year. These results

show a willingness to take on shared responsibility and an active commitment to the common good.

In general, respondents' attitudes towards social responsibility, mutual support, and civic engagement reflect the main characteristics of social culture. These factors are the main indicators for assessing a person's level of socialization.

The main data and percentages obtained during the study are summarized in Figure 1 below.

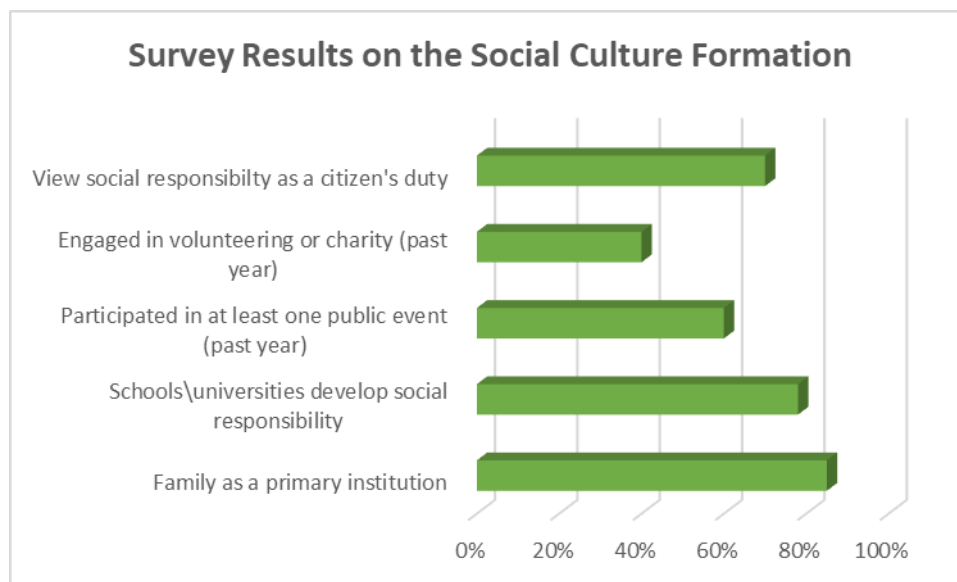


Figure 1. Survey results on social culture formation

According to the data shown in the diagram, respondents named families and educational institutions as the main factors in the formation of social culture. In addition, a significant proportion of participants (60%) reported active participation in public life, while 70% consider social responsibility to be a civic duty.

In general, the results of the study reflect the positive attitude of society towards social culture. According to the respondents, the main factors influencing the development of social culture are family upbringing, the content of education and the social environment. The results show a clear understanding that the level of social culture in society is directly related to people's actions and values. The core values that are usually cultivated in family and school, such as politeness, respect for elders, respect for the law, and service to society, were often mentioned as guiding principles. In addition, it has been established that the moral climate in society and patterns of behavior in the environment influence the formation of a person's social culture.

The results of the survey are consistent with theoretical concepts outlined in academic literature. In particular, the significance of the family and educational institutions in the development of social culture aligns with the findings of previous research (Elsayed, 2024). Moreover, the indicators related to civic engagement and social responsibility showed similarities with analogous foreign studies (Schneider and Marshall, 2023). This suggests that the process of forming social culture in Kazakhstan is evolving in line with global social trends.

While most previous studies focus on socialization through a single institution – typically family or school – this approach fails to address the complexity of the influences involved in

developing social culture. Therefore, based on the findings of this study, we propose a theoretically grounded authorial model based on three key social environments: family, education, and the broader social context (See Figure 2).

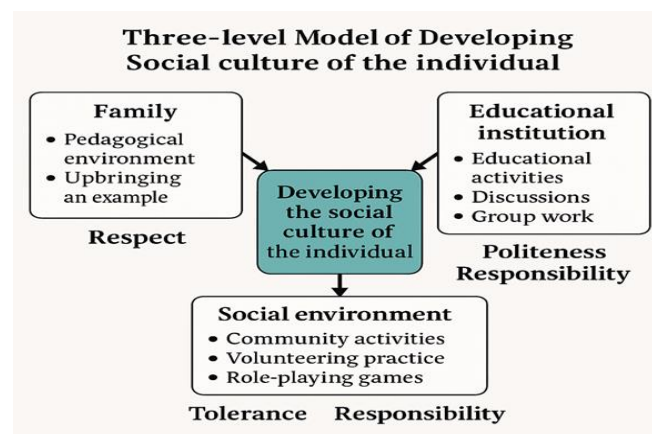


Figure 2. The author's three-level model for the formation of an individual's social culture

The author's model, presented in the figure, describes a comprehensive mechanism for the development of social culture at three key levels of social environment: the family, educational institutions, and the broader social environment. Each level is characterized by a distinct system of values and specific forms of pedagogical influence.

The model presents a structured progression – from the recognition of values to their application in real-life actions. It is designed to foster civic responsibility, social adaptability, and value stability in individuals.

The proposed theoretical model can be adapted for use in the following areas:

- In general education schools – as a content framework for class teachers and social pedagogues in planning value-oriented educational activities;
- In higher education institutions – as part of academic programs for future teachers and social workers;
- In civil society organizations – as a theoretical-methodological basis for programs aimed at promoting youth civic engagement and community initiatives.

Table 2. Comparative analysis of the author's model and previous research

Comparison criterion	Previous research models	Author's model
Structural approach	Single-level, fragmented	Three-level, comprehensive
Pedagogical methods	Traditional (lecture, conversation, educational hour)	Interactive (discussion, group work, volunteering)
Value orientations	Generalized	Specific: respect, decency, tolerance, responsibility
Practical application	Limited or not presented	Proposed for educational and social institutions
Connection between social institutions	No holistic connection shown	Coordinated, systematic integration

The proposed three-level theoretical model systematically describes the pedagogical mechanisms that contribute to the formation of social culture. It integrates value-based methods aimed at developing social responsibility, tolerance, and cultural communication skills among students and youth.

However, adapting such a model into practice depends on specific social conditions. Its successful implementation is directly related to teachers' professional preparedness, the value potential of the family environment, and opportunities for civic engagement. Therefore, the model requires flexibility, adaptation to local contexts, and alignment with the specific characteristics of the social environment.

Conclusion

The results of the study show that the formation of a social culture of a personality is not just a set of isolated educational activities, but a complex process based on the harmonious interaction of social institutions. Empirical data obtained from a survey of 178 respondents showed that 85% of participants consider the family to be the main source of learning basic values such as respect, responsibility, and politeness. 78% of respondents highlighted the importance of educational institutions in shaping social responsibility and collective interaction skills, while 60% noted their involvement in socially useful initiatives. These data confirm the leading role of family and education, as well as the importance of the social environment and information space in shaping value orientations.

According to the findings of the conducted survey, it was found that respondents associate the level of social culture with values such as tolerance, respect, compliance with the law and willingness to help others. The study participants noted the importance of educational activities, group projects, and volunteer initiatives carried out in educational institutions as effective methods for shaping value orientations and socially significant behavior.

The authors proposed a three-level pedagogical model, which sequentially describes the mechanisms of social culture formation at the level of the family, educational institutions and social environment on the basis of results. The model includes specific pedagogical methods, such as group projects, volunteer initiatives, collective discussions, and other forms of activity aimed at developing values of respect, responsibility, politeness, and tolerance.

The scientific novelty of the research is defined by the systematic integration of three main social institutions into a single pedagogical model and clarifying their role in the process of forming the individual's social culture. Another novelty is the specification of value orientations and pedagogical methods that allow not only the transmission of social norms but also the formation of an active civic position.

The authors' contribution is determined by the following:

- Systematization of the factors and conditions for the formation of the social culture of the individual;
- Development of a structured three-level model combining family, education and society;
- Conducting empirical research and analyzing differences between age groups;

This research work not only provided a theoretical basis for the concept of social culture of the individual, but also identified specific factors influencing its formation process. The practical significance is defined by the future application of the author's model to develop and implement educational programs that take into account institutional influence and the age and socio-

cultural characteristics of students. In the future, it is planned to test the model in educational institutions in different regions, with further refinement based on empirical data. The results obtained confirm that it is precisely a systematic, comprehensive approach to educational work that can ensure the formation of stable value orientations and social responsibility in the individual.

Limitations of the study

The study was limited by its sample size and geographic scope, as all participants were from Astana International University. Moreover, as the data were collected through self-reported questionnaires, responses may involve subjectivity. Future research should include participants from multiple regions and universities to enhance the generalizability of the findings.

Author Contributions:

Imanbekova G.N. – contributed to the conceptualization of the study, formulation of the research problem and objectives, development of the theoretical framework, and design of the three-level model of social culture formation. She conducted the empirical study, carried out data analysis and interpretation, and prepared the initial draft of the manuscript.

Albytova N.P. – provided scientific supervision of the research, contributed to the methodological design and validation of the research instruments, and participated in the critical revision of the manuscript. She contributed to the interpretation of results, refinement of the theoretical model, and ensured the academic quality and coherence of the final version of the article.

References:

- Biesta, G. (2020). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Bikmetov, E.. (2020). Family And Educational Institutions In The Formation Of Value Orientations Of Youth. 184-192. DOI: 10.15405/epsbs.2020.11.20
- Daniel, E., Arieli, S. & Akerman, L. The values of schools: an analysis of vision statements. *Eur J Psychol Educ* 39, 3661–3683 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00886-7>
- Elsayed, W. (2024). 'Building a better society: The vital role of family's social values in creating a culture of giving in young children's minds'. *Heliyon*, 10(7), e29208. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29208>
- Guo, Q., Huang, Y., Wang, Y., & Yang, B. (2025). Family support more strongly associated with academic performance in collectivist and in economically less developed societies. *Personality and Individual Differences*, 240, Article 113156. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113156>
- Kim, J. and Morgül, K. (2017). 'Long-term consequences of youth volunteering: Voluntary versus involuntary service'. *Social Science Research*, 67, pp. 160–175. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.05.002>
- Kozlova, A., Nych, T., Drobot, O., Liashenko, R. and Cheban, O. (2024). 'The influence of society and social groups on the development of personality'. *Multidisciplinary Reviews*, 7, Article ID: 2024spe035. <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe035>
- OECD (2020). *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass*. Paris: OECD Publishing.
- Schneider, E. and Marshall, T.J. (2023). *Volunteering in America: New U.S. Census Bureau, AmeriCorps Research*.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. and Agrusti, G. (2022). ICCS 2022 International Report: Civic knowledge and engagement among lower-secondary students. Amsterdam: IEA.

Smith, M.K. (2019). Social pedagogy. The Encyclopedia of Pedagogy and Informal Education. Available at: <https://infed.org/mobi/social-pedagogy-the-development-of-theory-and-practice/> (accessed: 20 March 2025).

Shen, W. (2023). Family and Education across Social Contexts in China. Chinese Education & Society, 56(2), 99–101. <https://doi.org/10.1080/10611932.2023.2251832>

Tan, G.L.C. and Fang, Z. (2023). Family social and cultural capital: an analysis of effects on adolescents' educational outcomes in China. Journal of Chinese Sociology, 10, 21. <https://doi.org/10.1186/s40711-023-00200-w>

UNESCO (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO Publishing.

Vainola, R. (2024). Evaluating the Effectiveness of Social Media as a Means of Strengthening Family Values Among Young People. Futurity of Social Sciences, 2(4), 24–38. <https://doi.org/10.57125/FS.2024.12.20.02>

Veugelaers, W. (2021). Education and humanism: Linking autonomy and humanity. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-577-2_1

Әбдіраманова, А.Т. (2014). Жеке тұлғаның рухани құндылықтарын қалыптастырудағы ұлттық тәрбиенің рөлі. Қазақстан тарихы (e-history.kz). Available at: <https://e-history.kz/kz/seo-materials/show/30215> (accessed: 7 March 2025).

Бикметов, А.Ю. (2007). «Взаимодействие семьи и школы в социализации индивида». Социологические исследования, № 9, с. 42–47.

Божович, Л.И. (1995). Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. М.: Международная педагогическая академия.

Иванов, А.И. (2006). «Культурная среда современной школы». Педагогика, № 10.

Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. (2001). Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Академия. ISBN 5769504455.

Рамазанова, А.Х. (2018). «Тұлғаның дамуына әлеуметтік бейімделудің алатын орны». Хабаршы (Философия және саясаттану сериясы), № 3(65), б. 25–30.

Г.Н. Иманбекова*¹, Н.П. Албытова²

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

Тұлғаның әлеуметтік мәдениетін дамытудың теориялық моделі: отбасы, білім және қоғамның интеграциясы

Аңдатпа. Мақалада тұлғаның әлеуметтік мәдениетін қалыптастыру үдерісі отбасымен, білім беру мекемелерімен және әлеуметтік ортамен өзара әрекеттесетін күрделі педагогикалық құбылыс ретінде қарастырылады. Теориялық талдау мен эмпирикалық зерттеулер негізінде автор негізгі әлеуметтік құндылықтарды, сондай-ақ негізгі механизмдерді көрсететін үш деңгейлі модельді ұсынып отыр. Модель азаматтық жауапкершіліктің, құрметтің, төзімділіктің, әдептіліктің қалыптасуына бағытталған педагогикалық әдістер жүйесін қамтиды. Зерттеуде отбасылық тәрбиенің, білім беру процесінің және қоғамның бір-бірімен байланысты факторлар

рөліне басты назар аударылады. Зерттеу нәтижелері отбасы мен білім беру мекемелерінің, сондай-ақ әлеуметтік ортаның тұлғаның азаматтық жауапкершілігі мен құндылықтар жүйесін дамытудағы маңыздылығын көрсетті. Зерттеудің ғылыми жаңашылдығы үш әлеуметтік деңгейдің жүйелі интеграциясымен және әлеуметтік мәдениетті қалыптастыруға ықпал ететін педагогикалық жағдайларды негіздеумен анықталады. Ұсынылған модельдің практикалық маңызы мектептерде, жоғары оқу орындарында және жастар ұйымдарында тәрбие жұмысының жоспарлануына қолданылуымен көрсетіледі.

Түйін сөздер: әлеуметтік педагогика, әлеуметтік мәдениет, педагогикалық модель, әлеуметтік құндылықтар, тұлғаның әлеуметтенуі, әлеуметтік институт

Г.Н. Иманбекова*¹, Н.П. Албытова²

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

Теоретическая модель развития социальной культуры личности: интеграция семьи, образования и общества

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования социальной культуры личности как сложное педагогическое явление, в котором взаимодействуют семья, образовательные учреждения и социальная среда. На основе теоретического анализа и эмпирического исследования автором разработана трехуровневая модель, отражающая основные механизмы и ценности социализации. Модель включает в себя систему педагогических методов, направленных на формирование ключевых социальных ценностей, таких, как уважение, толерантность, вежливость и ответственность. Основное внимание в исследовании уделялось роли семейного воспитания, образовательного процесса и влияния общества как взаимосвязанных факторов в формировании социальной культуры. Результаты исследования показали высокую значимость семьи и образовательных учреждений, а также влияние социальной среды на развитие гражданской ответственности и системы ценностей личности. Научная новизна работы определяется системной интеграцией трех социальных уровней и обоснованием педагогических условий, способствующих формированию социальной культуры. Практическая значимость представленной модели заключается в ее применении для планирования воспитательной работы в школах, вузах и молодежных организациях.

Ключевые слова: социальная педагогика, социальная культура, педагогическая модель, социальные ценности, индивидуальная социализация, социальные институты.

References:

- Biesta, G. (2020). World-centred education: A view for the present. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Bikmetov, E.. (2020). Family And Educational Institutions In The Formation Of Value Orientations Of Youth. 184-192. DOI: 10.15405/epsbs.2020.11.20
- Daniel, E., Arieli, S. & Akerman, L. The values of schools: an analysis of vision statements. Eur J Psychol Educ 39, 3661–3683 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00886-7>
- Elsayed, W. (2024). 'Building a better society: The vital role of family's social values in creating a culture of giving in young children's minds'. Heliyon, 10(7), e29208. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29208>

Guo, Q., Huang, Y., Wang, Y., & Yang, B. (2025). Family support more strongly associated with academic performance in collectivist and in economically less developed societies. *Personality and Individual Differences*, 240, Article 113156. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113156>

Kim, J. and Morgül, K. (2017). 'Long-term consequences of youth volunteering: Voluntary versus involuntary service'. *Social Science Research*, 67, pp. 160–175. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.05.002>

Kozlova, A., Nych, T., Drobot, O., Liashenko, R. and Cheban, O. (2024). 'The influence of society and social groups on the development of personality'. *Multidisciplinary Reviews*, 7, Article ID: 2024spe035. <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe035>

OECD (2020). *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass*. Paris: OECD Publishing.

Schneider, E. and Marshall, T.J. (2023). *Volunteering in America: New U.S. Census Bureau, AmeriCorps Research*.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. and Agrusti, G. (2022). *ICCS 2022 International Report: Civic knowledge and engagement among lower-secondary students*. Amsterdam: IEA.

Smith, M.K. (2019). *Social pedagogy*. *The Encyclopedia of Pedagogy and Informal Education*. Available at: <https://infed.org/mobi/social-pedagogy-the-development-of-theory-and-practice/> (accessed: 20 March 2025).

Shen, W. (2023). Family and Education across Social Contexts in China. *Chinese Education & Society*, 56(2), 99–101. <https://doi.org/10.1080/10611932.2023.2251832>

Tan, G.L.C. and Fang, Z. (2023). Family social and cultural capital: an analysis of effects on adolescents' educational outcomes in China. *Journal of Chinese Sociology*, 10, 21. <https://doi.org/10.1186/s40711-023-00200-w>

UNESCO (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing.

Vainola, R. (2024). Evaluating the Effectiveness of Social Media as a Means of Strengthening Family Values Among Young People. *Futurity of Social Sciences*, 2(4), 24–38. <https://doi.org/10.57125/FS.2024.12.20.02>

Veugelers, W. (2021). *Education and humanism: Linking autonomy and humanity*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-577-2_1

Abdiramanova, A.T. (2014). Zheke tulghanyn ruhani qundylyqtaryn qalyptastyrudaghy ulttyq tarbieniñ roli [The role of national upbringing in the formation of an individual's spiritual values]. *Qazaqstan tarihy (e-history.kz)*. Available at: <https://e-history.kz/kz/seo-materials/show/30215> (accessed: 7 March 2025). (in Kazakh)

Bikmetov, A.Iu. (2007). Vzaimodeistvie sem'i i shkoly v sotsializatsii individa [Interaction between family and school in the socialization of the individual]. *Sotsiologicheskie issledovaniia*, 9, pp. 42–47. (in Russian)

Bozhovich, L.I. (1995). Izbrannye psikhologicheskie trudy: Problemy formirovaniia lichnosti [Selected psychological works: Problems of personality formation]. Moscow: Mezhdunarodnaia pedagogicheskaiia akademiia. (in Russian)

Ivanov, A.I. (2006). Kul'turnaia sreda sovremennoi shkoly [The cultural environment of the modern school]. *Pedagogika*, 10. (in Russian)

Kodzhaspirova, G.M. and Kodzhaspirov, A.Iu. (2001). *Pedagogicheskii slovar': dlia studentov vysshikh i srednikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii* [Pedagogical dictionary: for students of higher and secondary pedagogical educational institutions]. Moscow: Akademiia. ISBN 5769504455. (in Russian)

Ramazanova, A.Kh. (2018). Tulganyn damuyna aleumettik beiiimdeludin alatyn orny [The role of social adaptation in personality development]. *Khabarshy (Filosofia zhane saiasattanu seriiasy)*, 3(65), pp. 25–30. (in Kazakh)

Авторлар туралы мәліметтер:

Иманбекова Г.Н. – хат-хабар авторы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің докторанты, А. Янушкевич көшесі 6, 010000, Астана қаласы, Қазақстан.

Албытова Н.П. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі 6, 010000, Астана қаласы, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Иманбекова Г.Н. – автор для корреспонденции, докторант, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, ул. А. Янушкевича, 6, 010000, г. Астана, Казахстан.

Албытова Н.П. – кандидат педагогических наук, доцент, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, ул. А. Янушкевича, 6, 010000, г. Астана, Казахстан.

Information about the author:

Imanbekova G.N. – corresponding author, PhD student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 A. Yanushkevich Street, 010000, Astana, Kazakhstan.

Albytova N.P. – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 A. Yanushkevich Street, 010000, Astana, Kazakhstan.



ISRSTI 13.35.07

Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-208-220>

Development of cognitive independence of future teachers through the use of digital educational resources

G.S. Ussenova^{*1}, K.S. Kenzhebeyeva², U.B. Agbayeva³, G.Sh. Yernazarova⁴

^{1,2,3,4}Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan

(E-mail: ¹ussen_gulnur@bk.ru, ²kundiz_27_87@mail.ru, ³ultusyn.agbaeva@mail.ru, ⁴gulzira.ernazarova@rambler.ru)

Abstract. This article is devoted to the study of the effectiveness of using digital educational resources for the development of cognitive independence of future teachers. The research involved students who actively used digital resources to study academic subjects, and the results were analyzed. The main objective of the study was to determine the extent to which the use of digital educational resources in the learning process contributes to the development of students' cognitive independence.

The analysis of the research results showed that the use of digital educational resources indeed contributes to the development of students' cognitive independence. Moreover, it was noted that digital educational resources have several advantages that make them particularly useful for learning. In particular, they are accessible to most students, which makes them convenient to use anytime and anywhere. In addition, they are characterized by interactivity and the possibility of individual customization of learning according to the student's level of knowledge and specific needs.

We conducted a study based on certain methods for assessing the level of independence ("Methodology for determining the strength of cognitive need" by V.S.Yurkevich, "Methodology for determining cognitive activity" by L. A. Chervyakova, Yu.V. Boyko) and comparing the results between a group of students using digital educational resources and a control group that studies without using them. A survey was conducted to identify students' attitudes towards digital educational resources and their own assessment of the level of independence in educational activities.

The article also discusses the possibilities of using digital educational resources in the learning process and provides recommendations for their application. The use of digital educational resources makes it possible to improve the quality of learning and the development of cognitive independence of future teachers. Thus, this study emphasizes the importance of integrating digital educational resources into education and offers specific recommendations for their effective implementation.

Received: 08.10.2025; Approved: 15.12.2025; Available online: 31.12.2025

*corresponding author

Based on the results of the experimental work, it should be noted that when preparing a future teacher at a university in order to form and develop cognitive independence, it is necessary that the student has the opportunity to be involved in innovative activities for the development of new digital technologies.

Keywords: cognitive independence, development, future teachers, digital educational resources, self-learning, competencies

Introduction

In modern society, education can hardly be imagined without the use of advanced digital technologies. Digital educational resources represent a powerful tool for learning and for fostering the cognitive independence of future teachers. Cognitive independence is one of the most important aspects of personal development and includes the ability to work with information independently and effectively, to analyze it, to make decisions, and to solve problems. However, in order to develop cognitive independence, it is necessary to employ appropriate methods and tools.

Digital education is the basis of security in the information society, the most important education of the XXI century, one of our main topics. Digital literacy is the willingness and ability of a person to reliably, effectively apply digital technologies in all areas of their life. Using this technology opens the way to improving the quality of life of the population.

The defense of a professional includes the development of not only his qualifications and experience, but also his willingness to acquire new knowledge and apply it in practice. It is important to develop flexibility of thinking and actions, analytical abilities and the ability to make informed decisions.

Recent studies emphasize that digitalization in education is not merely a trend but a transformative force that reshapes pedagogical approaches and learning environments. According to Bagga & Agrati (2024), digital tools such as virtual reality, artificial intelligence, and online platforms are increasingly used to personalize learning and enhance student autonomy. These technologies allow learners to engage in self-directed exploration, which is essential for developing cognitive independence.

The use of digital educational resources makes it possible to significantly expand the opportunities of the educational process and ensure the accessibility of education for a wide range of learners. Today, digital technologies are an integral part of education in many countries around the world. At the same time, the use of digital educational resources requires appropriate qualifications on the part of teachers, as well as certain knowledge and skills on the part of students.

Moreover, adaptive learning systems and AI-assisted platforms have shown significant improvements in student engagement and academic achievement. For instance, personalized learning supported by AI can lead to a 0.42 standard deviation increase in mathematics performance (Citetur, 2023). These systems adjust content based on learners' progress, fostering deeper understanding and motivation.

One of the main advantages of using digital educational resources is the possibility of creating individualized learning pathways and programs for each student. Interactive textbooks, online courses, and other digital educational resources enable teachers and students to adapt the educational process to the individual needs and characteristics of each learner. As a result,

students can receive a higher-quality education, while teachers can work with their students more effectively and efficiently.

Gamification is another emerging trend that supports cognitive development. Studies show that game-based learning can boost student performance by up to 34% and increase motivation significantly. Educational games and simulations provide immersive experiences that encourage critical thinking and problem-solving.

An important aspect of using digital educational resources is their accessibility and wide variety. Modern digital technologies make it possible to create diverse educational materials, including texts, graphics, videos, audio, and other types of information. As a result, students can study materials in a convenient format and choose the educational resources that are most suitable for them.

However, the use of digital educational resources requires certain competencies on the part of both teachers and students. Teachers must possess not only technical skills in working with computers and the Internet but also the ability to adapt the educational process to the requirements of the digital environment. Students, in turn, must be prepared to work independently with information, be able to navigate large volumes of data, and analyze them.

In order to use digital educational resources effectively, it is also necessary to develop the cognitive independence of both teachers and students. Cognitive independence includes such qualities as the ability to independently search for information, analyze it, make decisions, and solve problems. The development of these skills enables teachers and students to work effectively with digital educational resources and use them to achieve better learning outcomes.

One of the ways to develop cognitive independence is through the use of interactive learning materials. Such materials allow students not only to acquire new knowledge but also to independently explore and analyze information. Interactive learning materials also enable teachers to design a variety of tasks and exercises that contribute to the development of students' cognitive independence.

Another way to foster cognitive independence is through the use of online courses. Online courses allow students to study different subjects and topics at their own pace, select the most suitable level of difficulty, and receive feedback from teachers. This also enables teachers to monitor each student's progress and adapt the educational process accordingly.

The use of modern digital technologies in education helps to create learning environments that are highly responsive to the needs of both students and teachers.

Another important aspect of using digital educational resources is their interactivity and the possibility of being applied in a game-based format. Game elements can significantly increase students' motivation to learn and also contribute to a deeper assimilation of educational material. At present, there are numerous educational games and simulators that can be used as additional tools in the educational process.

However, despite all the advantages of digital educational resources, their use may also have certain negative consequences. For example, excessive reliance on technology can lead to reduced attention and concentration among students, as well as negatively affect their psychological and physical health. Therefore, it is very important to balance the use of digital educational resources with traditional teaching methods and to ensure adequate rest and a proper daily routine for students.

The use of digital educational resources is a necessary condition for effective and high-quality education today. However, in order to maximize their benefits, it is essential to approach their

selection and use appropriately, while also taking into account the individual characteristics and needs of each student.

Methods

To conduct the research on the impact of using digital educational resources on the development of cognitive independence, a group of future teachers was selected. All participants of the group studied various disciplines with the use of digital educational resources.

The use of digital educational resources has become an integral part of modern education. They make it possible to expand the opportunities of the educational process and ensure the accessibility of education for a wide range of learners. At present, there is a large variety of digital educational resources, such as electronic textbooks, interactive textbooks, online courses, webinars, and others.

Recent systematic reviews highlight that effective integration of digital tools in teacher training requires structured professional development programs. These programs should include hands-on training, mentorship, and continuous support to ensure sustainable pedagogical transformation. The TPACK framework (Technological Pedagogical Content Knowledge) is widely used to guide teachers in integrating technology meaningfully into their instruction.

One of the main advantages of using digital educational resources is the possibility of creating individualized learning pathways and programs for each student. This allows teachers and students to adapt the educational process to the individual needs and characteristics of each learner. As a result, students can receive higher-quality education, while teachers can work more effectively and efficiently with their students.

However, in order for the use of digital educational resources to be effective, teachers must possess the appropriate qualifications and knowledge in the field of digital technologies. They should know how to use these resources in the educational process and how they can help students improve their skills and knowledge. Studies show that digital competence among teachers significantly influences the quality of instruction and student outcomes.

To assess the level of cognitive independence among the research participants, a self-directed learning test was used. This test included questions aimed at evaluating the ability to independently search for information, analyze it, make decisions, and solve problems. According to recent findings, self-directed learning (SDL) is closely linked to students' ability to manage their own learning, set goals, and reflect on progress.

Interestingly, the use of digital educational resources can influence not only the level of students' cognitive independence but also their motivation to learn. The use of interactive and diverse digital resources can make the learning process more engaging and interesting, which, in turn, can increase students' motivation to study and consequently improve their academic performance. For example, gamified content and augmented reality tools have shown to increase motivation by up to 30% and improve knowledge retention by over 25%.

In the course of the study, various digital educational resources were used, such as electronic textbooks, interactive textbooks, online courses, webinars, and others. The research participants studied different disciplines with the use of these resources. For example, they studied history, geography, mathematics, the Russian language, and other subjects.

In order to assess the effectiveness of using digital educational resources for the development of cognitive independence, the participants were offered a self-directed learning test. It included

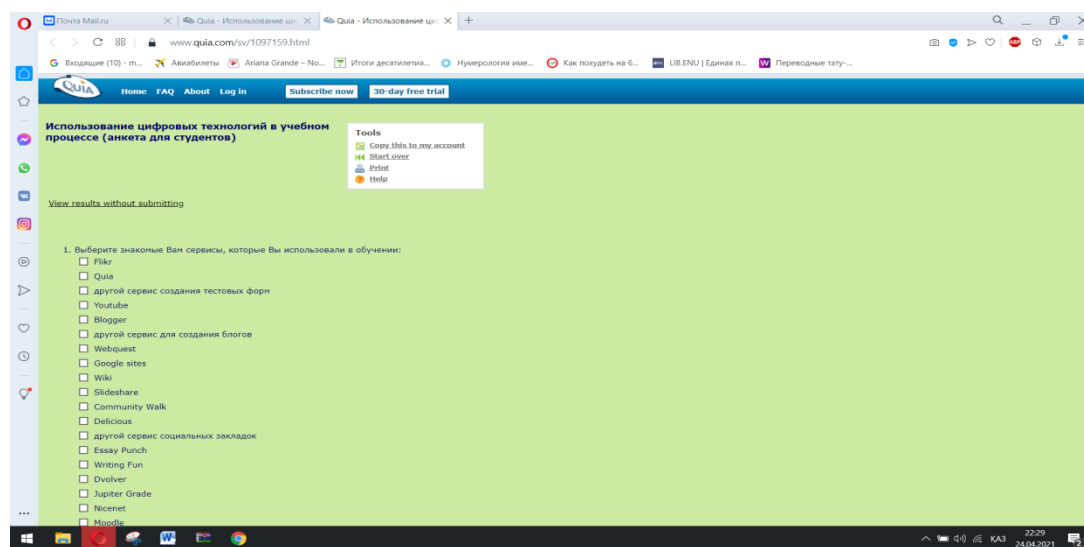
questions aimed at evaluating the ability to independently search for information, analyze it, make decisions, and solve problems. The test was conducted both before and after the study of disciplines using digital educational resources.

Teachers and students of the Korkyt Ata Kyzylorda University were involved as respondents.

First, as part of the research, diagnostic experimental work was carried out, and questionnaires were collected from students of the 1st–4th years of the educational program 6B0101 (5B010000) on the topic “Application of Digital Technologies in the Learning Process,” as well as from teachers of pedagogical specialties on the topic “Application of Digital Technologies in Professional Activities.”

<http://www.quia.com/sv/1097158.html>

<http://www.quia.com/sv/1097159.html>



In the diagnostic experiment, 140 students and 40 teachers from the 1st to 4th years of the educational program “Education” took part. To determine the cognitive independence of future teachers in the use of digital resources, we applied V. S. Yurkevich’s questionnaire “Methodology for Determining the Strength of Cognitive Need” and the diagnostic questionnaire “Methodology for Determining Cognitive Activity” (L. A. Chervyakova, Yu. V. Boyko). As a result, together with academic advisors, an article was written. It was submitted to a journal indexed in Scopus.

Results and discussion

The analysis of the research results showed that the use of digital educational resources really contributes to the development of cognitive independence of future teachers. Most of the study participants demonstrated a higher level of learning independence after using digital educational resources.

This suggests that the use of modern technologies in teaching not only increases the effectiveness of the learning process but also contributes to the development of valuable skills and abilities among students.

Digital educational resources (hereinafter referred to as CBR) are one of the components of the e-learning system that determines the content of Education. The active use of CBR by the

younger generation in the educational process to ensure the high quality of education is one of the most pressing problems facing the pedagogical community within the framework of this program today.

The analysis of the research results showed that the use of digital educational resources indeed contributes to the development of cognitive independence among future teachers. Most participants demonstrated a higher level of self-directed learning after using digital educational resources. This indicates that the integration of modern technologies in education not only enhances the efficiency of the learning process but also fosters the development of valuable skills and abilities in students.

Recent meta-analyses confirm that self-directed learning (SDL) in digital environments significantly improves academic performance, with a standardized mean difference of 0.366 compared to traditional methods. This supports the idea that digital tools empower learners to take ownership of their learning, set goals, and reflect on their progress.

One of the advantages of using digital educational resources is their accessibility for learning anytime and anywhere. Students can study materials at a convenient time, regardless of the class schedule. This enables future teachers to acquire self-learning skills that can be applied in their future professional practice. In addition, digital educational resources provide opportunities for the individualization of learning and the adaptation of the educational process to the specific needs of each student.

Digital platforms such as intelligent tutoring systems, gamified learning environments, and AI-powered feedback tools have been shown to enhance motivation and engagement by fulfilling psychological needs for autonomy, competence, and relatedness, as described in Self-Determination Theory. These tools not only support academic success but also contribute to emotional regulation and mental well-being.

It is important to note that the use of digital educational resources also broadens the horizons of future teachers and improves their level of information literacy. Through interactive textbooks and online courses, future teachers can gain a more comprehensive understanding of the subjects studied and acquire additional knowledge and skills. This not only helps them to teach their future students more effectively but also increases their level of competence and credibility in the eyes of colleagues and employers.

However, it must be taken into account that digital educational resources cannot fully replace traditional teaching methods such as lectures, seminars, and practical classes. It is essential to approach the use of digital resources in education with an understanding of both their potential and limitations and to combine them with other teaching methods in order to achieve maximum effectiveness.

Some researchers caution that overreliance on digital tools may reduce students' cognitive effort and critical thinking if not balanced with reflective tasks and human interaction. Therefore, educators must design learning environments that encourage active engagement and analytical reasoning.

Furthermore, recent studies emphasize the importance of digital literacy and ethical use of technology in teacher education. Future educators must be equipped not only with technical skills but also with the ability to critically evaluate digital content, ensure data privacy, and promote responsible digital behavior. These competencies are essential in preparing teachers for the challenges of modern classrooms.

Additionally, longitudinal studies in digital pedagogy suggest that sustained exposure to well-designed digital environments leads to improved problem-solving abilities and long-term retention of knowledge. For example, learners who engaged with adaptive learning systems

over a semester showed a 20–25% increase in performance compared to those in traditional settings. These findings reinforce the importance of integrating digital tools strategically and consistently.

Overall, the use of digital educational resources offers numerous advantages for the development of cognitive independence in future teachers. It allows them not only to learn more effectively but also to develop valuable skills that will be useful in their professional careers. Nevertheless, it is important to maintain a balance between digital and traditional teaching methods to achieve the best possible outcomes.

Thus, when analyzing a questionnaire aimed at identifying the cognitive independence of the teacher, the following results were obtained, which showed that if 14% of the students in the experimental group were characterized by active development on this issue before conducting experimental work, the development of independence strongly depends on the conditions - 54%; With poor development – 32%, the indicators have changed significantly after the experimental work, the active development of independence through digital resources prevails in 56% of students, with insufficient development in 41%, and weak in 3% of students.

We attribute the presence of positive dynamics primarily to the students' understanding of the importance of SDG in the development of cognitive independence.

Based on the results of the experimental work, it should be noted that when preparing a future teacher at a university in order to form and develop cognitive independence, it is necessary that the student have the opportunity to be involved in innovative activities for the development of new digital technologies.

Conclusion

In today's world, digital technologies are widely used in many areas of life, including education. They provide unique opportunities for the development of cognitive independence of future teachers and for enhancing the overall effectiveness of learning.

The use of digital educational resources is one of the ways to achieve this goal. They provide students with access to a large amount of educational materials and help them broaden their horizons, increase information literacy, and develop self-learning skills. Through the use of interactive textbooks and online courses, future teachers can gain a more comprehensive understanding of the disciplines studied and acquire additional knowledge and skills.

Recent studies confirm that digital learning environments foster autonomy and metacognitive skills, which are essential for lifelong learning. According to the OECD's Trends Shaping Education 2025 report, digital platforms are transforming education by enabling personalized learning, promoting equity, and preparing students for future challenges. Moreover, digital participation is accelerating globally, with over 38% of people now creating and sharing content online, compared to just 10% in 2008.

In addition, digital educational resources increase accessibility to education. Students can study materials at a convenient time, regardless of the class schedule. This allows future teachers to acquire self-learning skills that can be applied in their future professional activities. Digital resources also provide opportunities for the individualization of learning and the adaptation of the educational process to the individual needs of each student.

However, it is necessary to find a balance between the use of digital technologies and traditional teaching methods. Traditional methods such as lectures and seminars remain an

important element of education and may be more effective in certain situations—for example, when discussing complex topics, conducting discussions, or providing real-time feedback.

It is also important to note that not all students are equally oriented toward the use of digital educational resources. Some may find it difficult to navigate large volumes of information or to work with technology. Therefore, it is essential to provide students with diverse learning options that take into account their individual needs and abilities.

Another important aspect of using digital educational resources is their quality. High-quality materials created by specialists with appropriate academic training and experience can significantly improve the effectiveness of learning. However, not all materials available online are reliable and of high quality. Therefore, it is important to pay attention to the credibility of sources and to approach information critically.

It is also necessary to consider the specifics of learning at different stages of the educational process. For example, digital educational resources may be less suitable for younger students than for senior classes and university students. Age-related and cognitive characteristics of learners should be taken into account when choosing teaching methods and digital resources.

Sociocultural aspects of using digital educational resources should also be considered. Some students may not have access to modern technologies or experience in using them. In such cases, it is necessary to provide opportunities for learning in traditional formats and to ensure access to the required technical means and services.

Furthermore, the ethical use of digital resources must be emphasized. Teachers and students should be aware of data privacy, digital citizenship, and responsible use of technology. These aspects are increasingly important in the context of global digital transformation in education.

Additionally, UNESCO's 2024 Global Education Monitoring Report highlights the need for inclusive digital education strategies that address disparities in access, digital literacy, and infrastructure. It stresses that digital tools should not only be available but also usable and meaningful for all learners, regardless of socioeconomic background.

Overall, the use of digital educational resources offers numerous advantages that can significantly improve the quality of education and the development of cognitive independence of future teachers. However, it is important to take into account the specific context and the characteristics of students, as well as to select high-quality materials and diverse teaching methods. Finding a balance between digital technologies and traditional teaching methods is essential in order to create conditions in which every student can effectively acquire the necessary knowledge and skills.

Contribution of the authors

Usenova G. – organized and conducted the main experiment within the framework of the study, and described the research methods

Kenzhebayeva K. – was responsible for the concept of the research work and developed a detailed plan for data collection, selection of methods of analysis, data collection and data processing.

Agbayeva U.B. – made a significant contribution to the concept or design of the work

Yernazarova G.Sh. – collection, analysis and interpretation of the results of the work.

Acknowledgements

The authors express their gratitude to each other for the methodological support during the preparation of the article.

References

- Chai, C.S., Koh, J.H.L. & Tsai, C.C. (2017). Facilitating pre-service teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK) through collaborative design. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 10(1), pp.1–12. <https://aquila.usm.edu/jetde/vol10/iss1/1/>
- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), pp.3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Jabeen, F., Tandon, A., Azad, N., Islam, A.K.M.N. and Pereira, V. (2022). 'The dark side of social media platforms: A situation–organism–behaviour–consequence approach'. *Technological Forecasting and Social Change*, 182, 122104. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122104>
- Johnson, L. et al. (2016). NMC/CoSN Horizon Report: K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. <https://www.nmc.org/publication/nmc-cosn-horizon-report-2016-k-12-edition/>
- Kafai, Y.B. & Burke, Q. (2016). *Connected gaming: What making video games can teach us about learning and literacy*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/9780262529947/connected-gaming/>
- Kim, M.K. et al. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, pp.37–50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003>
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>
- Trust, T. and Prestridge, S. (2021). 'The interplay of five elements of influence on educators' PLN actions'. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103195. ISSN 0742-051X. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103195>
- Wang, Q., Chen, L. & Liang, Y. (2011). The effects of social media on college students. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 4(1), pp.1–14. <https://aquila.usm.edu/jetde/vol4/iss1/1/>
- Warschauer, M. & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), pp.179–225. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0091732X09349791>
- Wenglinsky, H. (2005). *Using technology wisely: The keys to success in schools*. New York: Teachers College Press. <https://www.tcpress.com/using-technology-wisely-9780807745801>
- Zhu, Z., Liu, Y. & Bao, H. (2016). Investigating the relationships between motivation, self-regulated learning, and academic achievement for Chinese undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 7, p.1511. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01511>
- Беркімбаев, К.М., Ниязова, Г.Ж., Искендірова, Г.С., Бекболат, М.С. (2022). Цифрлық педагогика [Мәтін]: Оқу құралы. Алматы: ADAL КІТАП, 129 б.
- Жаппасова, К.А., Тастанов, М.Г. (2024). «Электрондық білім беру ресурстарын пайдалану әдістемесі». Ахмет Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университетінің хабаршысы, 73(1), 74–79. Available at: <https://dspace.kspi.kz/handle/123456789/6921> (accessed: 25 August 2025).
- Сейтқазы, П.Б., Сүлейменова, Ж.Т. (2022). «Жоғары білім беруді цифрландыру: трендтер және олардың ерекшеліктері». «Педагогика» кафедрасының 60 жылдығына арналған «Заманауи қоғам және педагогикалық білім беру» тақырыбындағы халықаралық ғылыми практикалық конференция материалдарының жинағы, 22 сәуір 2022 ж. Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті. ISBN 978-601-337-659-2. Available at: <http://rep.enu.kz/handle/enu/2903> (accessed: 25 August 2025).

Г.С. Усенова*¹, К.С. Кенжебаева², У.Б. Агбаева³, Г.Ш. Ерназарова⁴

^{1,2,3,4}*Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда, Қазақстан*

Болашақ педагогтардың танымдық дербестігін цифрлық білім беру ресурстарын пайдалану негізінде дамыту

Аңдатпа. Бұл мақала болашақ мұғалімдердің танымдық дербестігін дамыту үшін цифрлық білім беру ресурстарын пайдаланудың тиімділігін зерттеуге арналған. Пәндерді оқу үшін цифрлық ресурстарды белсенді пайдаланған студенттер зерттеуге тартылып, нәтижелерге талдау жасалды. Зерттеудің негізгі мақсаты білім беру үдерісінде цифрлық білім беру ресурстарын пайдалану студенттердің танымдық дербестігін дамытуға қалай ықпал ететінін анықтау болды.

Зерттеу нәтижелерін талдау цифрлық білім беру ресурстарын пайдалану студенттердің танымдық дербестігін дамытуға шынымен ықпал ететінін көрсетті. Сонымен қатар, цифрлық білім беру ресурстарының оқу үшін әсіресе пайдалы ететін бірнеше артықшылықтары бар екені атап өтілді. Атап айтқанда, сандық білім беру ресурстары студенттердің көпшілігіне қолжетімді, бұл оларды кез келген жерде және кез келген уақытта пайдалануға ыңғайлы етеді. Сонымен қатар, олардың интерактивтілігі және оқушының білім деңгейі мен қажеттіліктеріне сәйкес оқытуды теңдеу мүмкіндігі бар.

Мақалада білім беру үдерісінде цифрлық білім беру ресурстарын пайдалану мүмкіндіктері де қарастырылып, оларды пайдалану бойынша ұсыныстар берілген. Цифрлық білім беру ресурстарын пайдалану білім сапасын арттырады және болашақ мұғалімдердің танымдық дербестігін дамытады. Осылайша, бұл зерттеу білім беруде цифрлық білім беру ресурстарын пайдаланудың маңыздылығын көрсетеді және оларды тиімді пайдалану бойынша нақты ұсыныстарды ұсынады.

Түйін сөздер: танымдық дербестік, даму, болашақ мұғалімдер, цифрлық білім беру ресурстары, өздігінен білім алу, құзыреттіліктер.

Г.С. Усенова*¹, К.С. Кенжебаева², У.Б. Агбаева³, Г.Ш. Ерназарова⁴

^{1,2,3,4}*Қызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан*

Развитие познавательной самостоятельности будущих учителей на основе использования цифровых образовательных ресурсов

Аннотация. Статья посвящена исследованию эффективности использования цифровых образовательных ресурсов для развития познавательной самостоятельности будущих учителей. В исследовании приняли участие студенты, активно использовавшие цифровые ресурсы при изучении учебных дисциплин, и были проанализированы полученные результаты. Основной целью исследования было выяснение того, каким образом применение цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе способствует развитию познавательной самостоятельности у студентов.

Анализ результатов показал, что использование цифровых образовательных ресурсов действительно способствует развитию познавательной самостоятельности студентов. Кроме того, было отмечено, что цифровые ресурсы обладают рядом преимуществ, делающих их особенно полезными для обучения. В частности, цифровые образовательные ресурсы доступны большинству студентов, что делает их удобными для использования в любое время и в

любом месте. Также они обладают интерактивностью и возможностью адаптации обучения в соответствии с уровнем знаний и потребностями обучающегося.

В статье также рассматриваются возможности применения цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе и предлагаются рекомендации по их эффективному использованию. Применение цифровых образовательных ресурсов способствует повышению качества образования и развитию познавательной самостоятельности будущих учителей. Таким образом, данное исследование подчеркивает важность использования цифровых образовательных ресурсов в системе образования и предлагает конкретные рекомендации по их внедрению.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, развитие, будущие учителя, цифровые образовательные ресурсы, самообучение, компетенции.

References

- Chai, C.S., Koh, J.H.L. & Tsai, C.C. (2017). Facilitating pre-service teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK) through collaborative design. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 10(1), pp.1–12. <https://aquila.usm.edu/jetde/vol10/iss1/1/>
- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), pp.3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Jabeen, F., Tandon, A., Azad, N., Islam, A.K.M.N. and Pereira, V. (2022). 'The dark side of social media platforms: A situation–organism–behaviour–consequence approach'. *Technological Forecasting and Social Change*, 182, 122104. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122104>
- Johnson, L. et al. (2016). NMC/CoSN Horizon Report: K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. <https://www.nmc.org/publication/nmc-cosn-horizon-report-2016-k-12-edition/>
- Kafai, Y.B. & Burke, Q. (2016). *Connected gaming: What making video games can teach us about learning and literacy*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/9780262529947/connected-gaming/>
- Kim, M.K. et al. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, pp.37–50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003>
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>
- Trust, T. and Prestridge, S. (2021). 'The interplay of five elements of influence on educators' PLN actions'. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103195. ISSN 0742-051X. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103195>
- Wang, Q., Chen, L. & Liang, Y. (2011). The effects of social media on college students. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 4(1), pp.1–14. <https://aquila.usm.edu/jetde/vol4/iss1/1/>
- Warschauer, M. & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), pp.179–225. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0091732X09349791>
- Wenglinsky, H. (2005). *Using technology wisely: The keys to success in schools*. New York: Teachers College Press. <https://www.tcpress.com/using-technology-wisely-9780807745801>
- Zhu, Z., Liu, Y. & Bao, H. (2016). Investigating the relationships between motivation, self-regulated learning, and academic achievement for Chinese undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 7, p.1511. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01511>

Berkimbaeva, K.M., Niyazova, G.Zh., Iskenderova, G.S., Bekbolat, M.S. (2022). Tsifrlyq pedagogika : Oqu quraly. ADAL KITAP, 129 b. (in Kazakh).

Zhappasova, K.A., Tastanov, M.G. (2024). 'Elektrondyq bilim beru resurstaryn paidalanu ádistemesi [Methodology of Using Electronic Educational Resources]'. Ahmet Baitursynov atyndaǵy Qostanai óńirikti universitetiniń habarshysy, 73(1), pp. 74–79. Available at: <https://dspace.kspi.kz/handle/123456789/6921> (accessed: 25 August 2025). (in Kazakh).

Seitqazy, P.B., Sileimenova, Zh.T. (2022). 'Joǵary bilim berudi tsifrlandyru: trendyler jáne olardyń erekshelekteri [Digitalization of Higher Education: Trends and Their Features]'. «Pedagogika» kafedrasynyń 60 jyldyǵyna arnalǵan «Zamanaýy qoǵam jáne pedagogikalyq bilim beru» taqyrybyndaǵy halyqaralyq ǵylymi-praktikalyq konferentsiıa materialdarynyń jynaǵy, 22 saýır 2022 j., L.N. Gumilev atyndaǵy Eurasia ulttyq universiteti. ISBN 978-601-337-659-2. Available at: <http://rep.enu.kz/handle/enu/2903> (accessed: 25 August 2025). (in Kazakh).

Information about the authors:

Ussenova G.S. – corresponding author, doctoral student of the educational center "Pedagogy and Psychology", Korkyt Ata Kyzylorda University, 29A Aitekebi Street, 120018, Kyzylorda, Kazakhstan

Kenzhebayeva K.S. – PhD, senior lecturer, educational programs "Pedagogy, psychology and methods of primary education", Korkyt Ata Kyzylorda University, 29A Aitekebi Street, 120018, Kyzylorda, Kazakhstan

Agbayeva U.B. – Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer, Educational Program "Pedagogy, psychology and methods of primary education", Korkyt Ata Kyzylorda University, 29A Aitekebi Street, 120018, Kyzylorda, Kazakhstan

Yernazarova G.Sh. – Candidate of Philological Sciences, senior lecturer, Educational Program "Pedagogy, psychology and methods of primary education", Korkyt Ata Kyzylorda University, 29A Aitekebi Street, 120018, Kyzylorda, Kazakhstan

Авторлар туралы мәліметтер:

Усенова Г.С. – хат-хабар авторы, «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының докторанты, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Әйтеке би көшесі, 29А, 120018, Қызылорда қаласы, Қазақстан

Кенжебаева К.С. – PhD, «Педагогика, психология және бастауыш оқыту әдістемесі» білім беру бағдарламаларының аға оқытушысы, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Әйтеке би көшесі, 29А, 120018, Қызылорда қаласы, Қазақстан

Ағбаева У.Б. – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Педагогика, психология және бастауыш оқыту әдістемесі» білім беру бағдарламаларының доценті, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Әйтеке би көшесі, 29А, 120018, Қызылорда қаласы, Қазақстан

Ерназарова Г.Ш. – филология ғылымдарының кандидаты, «Педагогика, психология және бастауыш оқыту әдістемесі» білім беру бағдарламаларының аға оқытушысы, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Әйтеке би көшесі, 29А, 120018, Қызылорда қаласы, Қазақстан

Сведения об авторах:

Усенова Гульнур Сагидуллаевна – автор для корреспонденции, докторант образовательной программы «Педагогика и психология», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, ул. Айтеке би, 29А, 120018, г. Кызылорда, Казахстан

Кенжебаева Кундыз Сериковна – PhD, старший преподаватель образовательных программ «Педагогика, психология и методика начального обучения», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, ул. Айтеке би, 29А, 120018, г. Кызылорда, Казахстан

Агбаева У.Б. – кандидат педагогических наук, доцент образовательных программ «Педагогика, психология и методика начального обучения», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, ул. Айтеке би, 29А, 120018, г. Кызылорда, Казахстан

Ерназарова Г.Ш. – кандидат филологических наук, старший преподаватель образовательных программ «Педагогика, психология и методика начального обучения», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, ул. Айтеке би, 29А, 120018, г. Кызылорда, Казахстан



FTAMP 15.81.21

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-221-240>

Ғылыми мақала

Болашақ педагогтердің толеранттылық мәдениетін дамытудың аксиологиялық негіздері

Л.Т. Омарова*¹, Р.Т. Игенбаева², Б.Ж. Бекжанова³, Б. Баймуханбетов⁴

^{1,2,3}Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда, Қазақстан

⁴Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан, Қазақстан

(E-mail: *¹lazzat-79@bk.ru, ²Irt_2208@mail.ru, ³bekzhanova77@mail.ru,
⁴bagdat.baimukhanbetov@ayu.edu.kz

Аңдатпа. Мақалада қазіргі қоғамдағы жаһандану мен мәдени әртүрлілік жағдайында болашақ педагогтардың толеранттылық мәдениетін дамыту мәселесі қарастырылады. Бұл мәдениет – мұғалімнің кәсіби және тұлғалық дамуының маңызды құрамдас бөлігі ретінде сипатталады. Авторлар толеранттылықтың білім беру жүйесінде ерекше рөл атқаратынын, оның педагогикалық үдерістегі қарым-қатынас мәдениетін арттыруға ықпал ететінін атап өтеді. Зерттеу барысында толеранттылық ұғымы аксиологиялық тұрғыдан талданып, оның болашақ педагогтың құндылықтық бағдарлар жүйесінде алатын орны анықталады. Сонымен қатар, толеранттылық мәдениеті кәсіби құзыреттіліктің негізгі аспектілерінің бірі ретінде қарастырылады. Авторлар толеранттылықтың тек төзімділік емес, басқа мәдениет пен көзқарасты түсіну мен құрметтеу қабілеті екенін алға тартады. Зерттеудің әдіснамалық негізі ретінде тұлғалық-бағдарлы, гуманистік және аксиологиялық тәсілдер алынған. Эмпирикалық бөлімде Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университетінің студенттері арасында жүргізілген эксперимент нәтижелері келтірілген. Зерттеу шеңберінде қатысушылардың толеранттылық деңгейін анықтау үшін бірнеше психодиагностикалық әдістемелер кешені қолданылды. Диагностикалық құралдар ретінде Н.А. Болтянова мен О.А. Соловьева әдістемелері қолданылып, алынған деректер SPSS бағдарламасы арқылы өңделген. Нәтижелер болашақ мұғалімдердің басым бөлігінде толеранттылық деңгейі жеткілікті дамымағанын көрсетті. Мақалада болашақ педагогтардың толеранттылық мәдениетін қалыптастыруға ықпал ететін психологиялық-педагогикалық шарттар айқындалып, бұл үдерісті мақсатты ұйымдастырудың маңыздылығы негізделді.

Түйін сөздер: болашақ педагог, толеранттылық мәдениеті, аксиологиялық тәсіл, құндылық, педагогикалық шарттар, тұлғалық даму

Түсті: 14.10.2025; Мақұлданды: 15.12.2025; Онлайн қолжетімді: 31.12.2025

*хат-хабар авторы

Кіріспе

Қазіргі заманғы қоғамдағы жаһандану, мәдени әртүрлілік пен әлеуметтік өзгерістер жағдайында болашақ педагогтардың толеранттылық мәдениетін дамыту білім беру жүйесінің басты міндеттерінің біріне айналуға тиіс. Бұл талаптар жас ұрпақтың бойында ұлттаралық, конфессиялық, әлеуметтік айырмашылықтарды қабылдай білуге, басқа адамның құндылықтық көзқарасына сыйластықпен қарауға үйрететін педагог тұлғасын қалыптастыруды қажет етеді.

Педагогикалық әрекетке дайындық барысында болашақ мұғалімнің толеранттылық деңгейі – оның кәсіби құзыреттілігі мен адамгершілік кемелдігінің көрсеткіші ретінде маңызды. Толеранттылық мәдениеті – бұл жеке тұлғаның өзіндік ерекшеліктерін сақтай отырып, өзгелермен үйлесімді қарым-қатынас орнатуға, өзара түсіністікке ұмтылуынан көрініс табатын құндылықтық бағдарлар жүйесі.

Толеранттылық – бұл тек басқа көзқарастарға төзімді болу ғана емес, бұл – басқа адамның ерекшеліктерін түсіну, қабылдау және құрметтеу. Әсіресе көпұлтты және көп-конфессиялы ортада жұмыс істейтін педагог үшін толеранттылық кәсіби этиканың маңызды құрамдас бөлігіне айналады. Бұл сапа – білім алушылардың мәдени ерекшеліктерін ескере отырып, оларға білім беруде, өзара қарым-қатынас орнатуда негізгі қағида болуы тиіс.

Аксиологиялық тұғыр – толеранттылықты тұлғаның құндылықтық бағдарларымен, дүниетанымымен және моральдық санасымен байланыстыра отырып қарастыратын тұжырымдамалық негіз. Болашақ педагогтардың толеранттылық мәдениетін осы тұрғыдан қалыптастыру олардың кәсіби құзыреттілігін арттырып қана қоймай, оларды қоғамдық келісім мен өзара құрмет идеясын алға жылжытуда белсенді субъектілерге айналдырады.

Толеранттылық феноменін аксиологиялық тұрғыда қарастыру оны қалыптастырудың іргелі негіздерін ашуға мүмкіндік береді. Аксиологиялық тәсіл адамның тұлғалық дамуындағы құндылықтардың шешуші рөлін көрсетіп, педагогикалық процесте оқытушы мен білім алушы арасындағы мәдени және этикалық диалогты ұйымдастырудың негізі бола алады.

Зерттеулер көрсеткендей, болашақ педагогтардың толеранттылық мәдениетін дамыту үшін арнайы психологиялық-педагогикалық жағдайлар қажет: оқыту мазмұнының құндылықтық бағытталуы, толерантты қарым-қатынас ортасын құру, интерактивті әдістер мен рефлексияға негізделген оқыту технологияларын қолдану және жеке тұлғалық маңыздылықты арттыру.

Зерттеу жұмысының мақсаты: болашақ педагогтардың толеранттылық мәдениетін аксиологиялық тұрғыда дамытудың психологиялық-педагогикалық шарттарын теориялық тұрғыда негіздеу және сипаттау. Айқындалған мақсаттан туындаған міндеттерге «толеранттылық мәдениет» ұғымының мәнін және болашақ педагогтардың кәсіби дамуындағы орнын айқындау; аксиологиялық тәсілдің педагогикалық негіздерін сипаттау; психологиялық-педагогикалық шарттар жүйесін анықтап, олардың тиімділігін көрсету қойылды.

Материалдар мен әдістер

Зерттеудің теориялық бағытына сәйкес, әдіснамалық негіз ретінде болашақ педагогтардың толеранттылық мәдениетін аксиологиялық тұрғыда дамытуға ықпал ететін

психологиялық-педагогикалық шарттарды анықтау көзделді. Зерттеу барысында гуманистік педагогика, тұлғалық-бағдарлы және аксиологиялық тәсілдер басшылыққа алынды.

Толеранттылық ұғымының мазмұндық-ұғымдық аясын ашу үшін философиялық, психологиялық және педагогикалық әдебиеттер сарапталды. М.Сейдина, Ж.Бекбаева, Ж. Махамбетова зерттеулерінде жаһандану үдерісінің аясында толеранттылық құндылығының өзектілігі және болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастыруда толеранттық ұстанымының орны жан-жақты қарастырылады. Зерттеу авторларының пайымдауынша, толеранттық көзқарас болашақ мұғалімдердің дербес ой қорыту қабілеттерін жетілдіруге, ақпаратты талдау мен бағалау дағдыларын дамытуға септігін тигізеді. Сонымен қатар, толеранттылық тәсілі кәсіби этиканың маңызды компоненті ретінде сипатталып, оның негізгі қырлары – ашықтық, түрлі мәдени және пікір алуандығына бейімділік, эмпатия, жауапкершілік және гуманизм секілді қасиеттер негізінде сипатталады.

Мақалада Web of Science пен Scopus базаларында жарық көрген ғылыми еңбектерді төрт негізгі бағыт бойынша саралау ұсынылады: 1) даралықты сыйлау; 2) көптүрлілікке құрметпен қарау; 3) тыңдай білу және конструктивті диалог жүргізу; 4) сынға ашықтық пен келісімге келу қабілеті. Сонымен бірге, толеранттылық пен сыни ойлауға байланысты материалдар мазмұнына қарай мынадай жеті санатқа топтастырылады: ғылыми мақалалар, оқу құралдары мен әдістемелік нұсқаулықтар, нормативтік құжаттар мен халықаралық актілер, психологиялық тренингтер, тәжірибелік жаттығулар мен кейстер, бейнеқұралдар мен дәрістер, анықтамалық-цифрлық ресурстар (Сейдина, Бекбаева және Махамбетова, 2025).

Қазіргі кезеңдегі жаһандану үдерісі, рухани дағдарыс және ақпараттық кеңістіктің кеңеюі жағдайында толеранттылық құндылығы адамзат қоғамының тұрақтылығын сақтаудың негізгі шарттарының бірі ретінде айқындалып отыр. Бұл бағытта Қ.А. Затов, Ш.С. Рысбекова және Қ.М. Борбасованың ғылыми еңбегі – толеранттылықты мәдени және рухани құндылық ретінде бағалаудың теориялық негізін айқындайды (Затов, Рысбекова және Борбасова, 2014).

Авторлардың пікірінше, қазіргі қоғамда тұтынушылық бағдардың басымдық алуы адамдар арасындағы рухани үйлесімділікті бұзып, табиғат пен адамның арақатынасына қауіп төндіруде. Бұл жағдай адам бойындағы инстинктивті, бейсаналық реакцияларды қоздырып, рухани құлдырауға әкелуі мүмкін. Мұндай құлдырауға қарсы тұрудың басты тетігі – адамның мәдениетті тұлға ретінде қалыптасуы. Осы орайда, әл-Фарабидің «мәдениетті жан» ұстанымы – адамның өз әрекеттерін ішкі ұстанымдар мен құндылықтар арқылы реттеуі қажеттігін алға тартады.

Авторлар адамзат қауымдастығының өзара тіршілігі барысында жалпы қабылданған қоғамдық ережелер мен нормаларды қалыптастыруы – мәдениеттегі толеранттылық ұстанымының қалыптасуына алғышарт болды деп көрсетеді. Олар Гоббстың «баршаның баршаға қарсы күресі» идеясын адамзаттың даму жолындағы тарихи кедергі ретінде сипаттай отырып, толеранттылықты өмір сүрудің тұрақты негізі ретінде бағалайды.

Мақалада толеранттылық ұғымының түрлі тілдік және мәдени контекстерде қалай ұғынылатыны нақты салыстырулармен берілген. Мысалы, ағылшын тілінде бұл ұғым «өзгеге төзімді болу мен қабылдауға дайын болу» мағынасында қолданылса, француз тіліндегі түсінікте ол — өзгелердің еркіндігін, ойлау стилін, көзқарасы мен сенімін

құрметтеуді білдіреді. Шығыс мәдениетінде бұл ұғым адамгершілік, мейірімділік, кешірімділік, және рухани парасаттылықпен тығыз байланысты. Авторлар қазақ қоғамының тарихына үңіле отырып, толеранттылықтың қазақ менталитетіне де тән мінез үлгілерімен ұштасатынын атап өтеді. Бұл – толеранттылықтың ұлттық мәдени кодпен сәйкестігін дәлелдейді.

Зерттеушілер толеранттылықты сабырлық пен ұстамдылыққа жақын психологиялық күй ретінде түсіндіреді. Сабырлы болу – тек сыртқы кедергілерге қарсы тұру емес, сонымен қатар өзге адамның дүниетанымына, құндылықтарына түсіністікпен қарау қабілеті. Бұл – болашақ педагог тұлғасына тән маңызды сапалардың бірі. Себебі педагог кәсіби әрекетінде түрлі мінез, наным, және мәдени ерекшеліктерге ие балалармен жұмыс істейді. Сондықтан толеранттылық – педагогикалық қарым-қатынастың іргетасы ретінде танылуы қажет.

Авторлар толеранттылықты шексіз еркіндікке жол ашатын ұстаным деп түсінбеуге шақырады. Керісінше, бұл ұғым екі тараптың да жауапкершілігін талап ететін, белгілі бір моральдық-этикалық шеңберде жүзеге асатын ұстаным ретінде сипатталады. Бұл көзқарас толеранттылықты мәдениетпен және әдеппен сабақтастыру арқылы, оны тек әлеуметтік-психологиялық қабілет ретінде ғана емес, қоғамдық мінез-құлықтың нормативті үлгісі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Мақалада толеранттылықтың бүгінгі Қазақстан қоғамында саяси, мәдени, және білім беру салаларында маңызды әлеуметтік құндылық ретінде орнығуы қажеттілігі нақты айқындалған. Бұл жерде авторлар бұқаралық ақпарат құралдары мен білім беру жүйесін осы құндылықты сіңірудің негізгі институттары ретінде қарастырады (Затов, Рысбекова және Борбасова, 2014). Демек, толеранттылық тек жеке қасиет емес, ол – қоғамдық сананы қалыптастыратын маңызды фактор.

Қазіргі қоғамда толеранттылық құндылығы әлеуметтік тұрақтылық пен мәдениетаралық үйлесімділіктің негізі ретінде маңызды рөлге ие. Толеранттылықтың мәні адамның табиғи инстинктерін тежей отырып, оны мәдениетті, рухани бай тұлға ретінде қалыптастырумен байланысты. Алайда біздің пікірімізше, болашақ педагогтың толеранттылық мәдениетін дамыту тек адамгершілік нормалар мен сыртқы жүріс-тұрыстық ережелерді меңгертумен шектелмейді. Бұл – тұлғаның ішкі дүниесін, құндылықтар әлемін, көзқарас пен сенім жүйесін қалыптастыру үдерісі. Сондықтан да толеранттылық мәдениетін қалыптастыруда аксиологиялық тұғыр, яғни құндылықтарға негізделген көзқарас басты әдіснамалық тірек болуға тиіс.

Заманауи қоғамда әлеуметтік, мәдени, этникалық және кәсіби қайшылықтардың үдеп отырғаны белгілі. Әртүрлі дүниетанымдар мен құндылықтық бағдарлардың қақтығысуы, ақпараттық кеңістіктің кеңеюі мен жаһандану үдерісі адамдар арасындағы өзара түсіністік пен келісімді қиындатып, кәсіби салада тұлғалық шиеленістердің жиілеуіне себеп болуда. Мұндай жағдайларда адамның ішкі тұрақтылығын қамтамасыз етіп, әлеуметтік қарым-қатынастарды өркениетті жолмен құруға мүмкіндік беретін маңызды сапалардың бірі – толеранттылық болып табылады. Толеранттылық тек жеке тұлғаның мінез-құлықтық ерекшелігі ретінде ғана емес, сонымен қатар кәсіби тиімділіктің, әлеуметтік үйлесімділіктің және тұрақты даму үдерістерінің алғышарты ретінде қарастырылуы тиіс. Әсіресе, болашақ педагогтар үшін бұл сапаның маңызы ерекше, өйткені олар әртүрлі әлеуметтік және мәдени ортада әрекет ететін, құндылықтар мен көзқарастар плюрализмінде кәсіби қатынас орнататын мамандар ретінде қалыптасады.

Болашақ педагогтердің толеранттылық мәдениетін зерттеу олардың кәсіби құндылықтарын түсінбей жүзеге аспайды. Педагогикалық толеранттылықтың аксиологиялық мазмұны, ең алдымен, құндылық бағдарлар жүйесімен анықталады. Бұл тұрғыда А. Токер Гökсе болашақ мұғалімдердің кәсіби даярлығындағы негізгі адамгершілік және мәдени құндылықтарды (сыйластық, әділдік, жауапкершілік, эмпатия) тұлғалық дамудың басты өзегі ретінде қарастырады (Toker Gökse, 2021).

Зерттеуші пікірінше, болашақ мұғалімдердің құндылықтық көзқарасы мен моральдық сезімі олардың педагогикалық шешім қабылдауына, оқушылармен қатынасына және кәсіби толеранттылық деңгейіне тікелей әсер етеді. Демек, мұғалімнің толеранттылық мәдениеті тек мінез-құлық нормасы емес, ол оның рухани және кәсіби “Мен” бейнесін айқындайтын ішкі моральдық жүйе.

Осы идеялар біздің зерттеу нәтижелерімен де сәйкес келеді. Эмпирикалық деректер болашақ педагогтердің толеранттылық деңгейі көбіне құндылықтық бағдарларының айқындылығына тәуелді екенін көрсетті. Жоғары толеранттылық деңгейі бар студенттерде әділдік, адамгершілік, өзге көзқарасты құрметтеу сияқты қасиеттер жиі байқалды. Бұл факт Токер Гökсе-нің «мұғалімнің кәсіби құндылықтары мен толеранттылығы өзара себепті байланыста дамиды» деген тұжырымын нақтылай түседі (Toker Gökse, 2021).

Сондықтан болашақ педагогтердің толеранттылық мәдениетін қалыптастыру тек әлеуметтік-психологиялық дайындықты ғана емес, аксиологиялық бағдарлауды жүйелі түрде енгізуді талап етеді. Мұндай көзқарас студенттің рухани дүниесін байытып, кәсіби қызметін адамгершілік пен келісім құндылықтарымен ұштастырады.

Бүгінгі қоғамда мәдениетаралық өзара ықпалдастық пен әлеуметтік алуандық үдерістері күшейіп отырған жағдайда болашақ педагог тұлғасының құндылықтық құрылымын қайта пайымдау қажеттілігі туындап отыр. Бұл ретте толеранттылық – педагог мамандығына тән негізгі тұлғалық сапалардың бірі ретінде алдыңғы қатарға шығады. Толеранттылықты кәсіби дағды немесе әлеуметтік бейімделу құралы ретінде ғана емес, тұлғаның ішкі моральдық және рухани болмысын айқындайтын құндылықтық бағдар ретінде қарастыру – педагогикалық білім беру мазмұнына аксиологиялық тұрғыдан келудің өзектілігін дәлелдейді. Бұл тәсілге негізделген оқу ортасы студентке өз ойын еркін білдіруге, шешім қабылдауға, жеке жауапкершілікті сезінуге және өзгеге құрметпен қарауға мүмкіндік береді. Осыған орай біз төменде скопус базасындағы бірнеше мақалаларға талдау жасаймыз. «Жеке тұлғаға бағытталған технология негізінде студенттерде толеранттылық пен гуманистік дүниетанымды қалыптастыру» (Formation of Tolerance and Humanistic Worldview in Students Based on Personality-Oriented Technology) атты мақалада осы көзқарас жүйелі түрде негізделеді (Assem және басқалар, 2013). Зерттеуде болашақ мамандардың гуманистік дүниетанымы мен толеранттылық мәдениетін дамыту тұлғаға бағдарланған оқыту арқылы жүзеге асатыны ғылыми дәлелмен көрсетіледі. Бұл тәсіл студенттің өз-өзіне, өзгеге және қоғамға деген қарым-қатынасын құндылықтық деңгейде қайта құруға ықпал етеді. Авторлар толеранттылықты тұлғаның тек мінездік ерекшелігі емес, оның мәдениет деңгейі мен аксиологиялық ұстанымдарының айғағы ретінде сипаттайды. Демек, мұндай көзқарас педагогикалық білім беруде тек кәсіби құзыреттерге емес, сонымен қатар адамгершілік-рухани тәрбиеге де басымдық беру қажеттігін алға тартады.

А. Byhar, I. Pits, I. Prokor зерттеулерінде болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің толеранттылық қасиетін жүйелі және мақсатты қалыптастыру мәселесі қарастырылады.

Бұл жұмыс "Жаңа украин мектебі" тұжырымдамасы аясында болашақ педагогтардың кәсіби-адамгершілік құндылықтарын дамыту қажеттілігіне негізделген. Авторлар толеранттылықты – көпмәдениетті қоғамда өмір сүрудің негізгі шарты ретінде қарастырады және толеранттылықты болашақ мұғалімнің азаматтық, коммуникативтік, этикалық және мәдени құзыреттіліктерімен тығыз байланыстырады. Бұл құндылық педагогикалық әрекет барысында ғана емес, оның тұлғалық болмысының ажырамас бөлігі болуы қажет.

Мақалада болашақ мұғалімнің толеранттылығын дамытуда жеке рефлексия, эмпатия, құндылықтарды салыстыра білу секілді ішкі механизмдер маңызды деп есептеледі. Бұл тәсіл толеранттылықты сыртқы мінез-құлық ережесі емес, ішкі моральдық бағдар ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Оқыту мазмұнына этика, мәдениетаралық коммуникация, азаматтық жауапкершілік, әртүрлілікті құрметтеу сияқты аксиологиялық категорияларды енгізу арқылы болашақ мұғалімнің толеранттылық мәдениетін қалыптастыру тиімді болатыны дәлелденген.

Зерттеу барысында университет пен мектеп тәжірибесінің арасындағы құндылықтық жалғастық маңызды рөл атқаратыны анықталған. Яғни, университеттегі теориялық дайындық мектептегі тәжірибемен құндылықтар тұрғысынан үйлесуі тиіс (Byhar, Pits және Prokor, 2020).

Мақалада қарастырылған идеялар біздің зерттеуімізге мынадай бағыттар береді: Болашақ педагогтың толеранттылық мәдениетін дамытуда азаматтық-әлеуметтік бағыт маңызды компонент ретінде қарастырылуы қажет.

Толеранттылықты қалыптастыру жеке тұлғаға бағытталған, рефлексивтік оқыту әдістері арқылы іске асуы керек. ЖОО бағдарламаларына аксиологиялық модульдер енгізу – болашақ мұғалімнің ішкі моральдық жүйесін жетілдіруге мүмкіндік береді. Толеранттылықты кәсіби сапа ретінде қалыптастыру үшін практикалық-психологиялық қолдау жүйесі маңызды.

Болашақ педагогтің толеранттылық мәдениетін дамыту – тек мінез-құлық деңгейіндегі икемділік емес, сонымен қатар құндылықтық-танымдық жүйенің тұрақтылығын қалыптастыру үдерісі. Бұл тұрғыда A. G.Büssing, H.Reich және T. Knauth (2019) зерттеулерінде болашақ мұғалімдердің құндылықтар мен дүниетанымдық сенімдері олардың инклюзивті және толерантты педагогикалық көзқарастарына тікелей әсер ететіні анықталған. Ғалымдардың пікірінше, мұғалім тұлғасының кәсіби-толеранттылық сапаларының негізінде универсализм, әлеуметтік әділеттілік және өзгелерге құрмет көрсету сияқты құндылықтар жатады. Бұл құндылықтар болашақ педагогтің кәсіби сана құрылымында толеранттылық мәдениетінің когнитивтік және эмоционалдық компоненттерін біріктіреді.

Зерттеу нәтижелері біздің эмпирикалық мәліметтерімізбен де үндеседі: болашақ педагогтердің жоғары толеранттылық көрсеткіштері олардың құндылықтық бағдарларындағы гуманистік бағыттылықпен тығыз байланысты. Осыған орай, болашақ педагогтер даярлығында аксиологиялық бағыттылықты күшейту – тұлғаның кәсіби және рухани тұрақтылығының басты шарты болып табылады.

Толеранттылық мәдениетінің маңызды қыры – оның демократиялық және азаматтық құндылықтармен өзара байланысы. Мұғалімнің кәсіби тұлғасы тек білім беруші емес, сонымен қатар қоғамдағы мәдени және әлеуметтік келісімнің таратушысы болуға тиіс. Осы бағытта С. Тісан өз зерттеуінде болашақ мұғалімдердің толеранттылық пен демократиялық бағыттылығының өзара тәуелділігін анықтаған (Tisan, 2020).

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, жоғары толеранттылық деңгейіне ие студенттер азаматтық белсенділік пен әлеуметтік жауапкершілік танытады, ал демократиялық көзқарастар олардың тұлғалық-психологиялық тұрақтылығын арттырады. Автор толеранттылық пен демократиялық құндылықтардың аксиологиялық өзегін ортақ деп есептейді: екеуі де өзге пікірді құрметтеу, теңдік, әділет және адам құқығын мойындауға негізделеді.

Біздің зерттеуіміздің нәтижелері де осы бағытпен үндес: болашақ педагогтің толеранттылық мәдениеті оның әлеуметтік қатысу белсенділігімен және құндылықтық рефлексиясымен ұштасады. Демек, болашақ мұғалімді тұлғалық-бағдарлы және құндылыққа негізделген оқыту арқылы тәрбиелеу оның рухани-адамгершілік және азаматтық мәдениетін қалыптастырудың шешуші шарты болып табылады.

Көптеген зерттеушілер толерантты қарым-қатынас ұғымын бірнеше бағытта қарастырады. Бұл бағыттар ұғымның күрделілігі мен көпқырлылығын ескере отырып, оны әртүрлі әдіснамалық өлшемдерге бөлуге мүмкіндік береді.

Бірінші бағыт – тұлғааралық және психологиялық қатынастарға негізделген сипаттамалар. Мұнда толеранттылық ұғымы мынадай категориялармен сипатталады: тұлғаға бағытталған, субъективті-субъективті, жеке бағытталған, объективті–субъективті, тікелей және жанама қатынас түрлері, сондай-ақ өзін-өзі басқару мен субъективті әрекеттерді игеру құбылыстары. Бұл тұрғыдан алғанда, толерантты қарым-қатынас тұлғаның өзіндік санасы мен ішкі реттеу механизмдері арқылы жүзеге асады.

Екінші бағыт – қарым-қатынас құрылымының мазмұндық және құндылықтық аспектілеріне негізделеді. Бұл көзқарас бойынша, толерантты қарым-қатынас субъектілердің жеке тәжірибесі, қарым-қатынас құндылықтары, адамгершілік ұстанымдар мен эстетикалық кеңістік арқылы айқындалады. Сондай-ақ, семантикалық мазмұн мен тұлға функцияларының өзектендірілуі маңызды рөл атқарады. Мұндай құрылым толеранттылықты тек сыртқы мінез-құлық үлгісі ретінде емес, ішкі құндылықтар мен мәдени кодтар жиынтығы ретінде қарастырады.

Үшінші бағыт – әлеуметтік-мәдени және диалогтік іс-әрекетке негізделген. Бұл жіктеу түрінде әртүрлі субмәдениет өкілдерімен өзара әрекет ету, диалог жүргізу және пікір алмасу үдерістері негізгі орын алады. Атап айтқанда, бастауыш мектеп оқушылары түрлі мәдени және әлеуметтік контекстердегі адамдармен байланыс орнату арқылы өз әлеуетін арттырып, тұлғалық дамуға қол жеткізеді. Авторлар бұл үдерісті тәрбиелік әсер ету субъектілерінің өзара әрекеттестігі ретінде бағалап, білім беру жүйесінде диалогтік тәсілді негізгі әдіс ретінде ұсынады. Яғни, «толерантты қарым-қатынас» түсінігі біржақты емес, керісінше, педагогикалық, психологиялық және әлеуметтік-мәдени өлшемдер арқылы кешенді түрде сипатталады. Бұл модель педагогикалық үдерісте баланың жеке ерекшеліктерін, әлеуметтік ортасын және құндылықтық бағдарларын есепке ала отырып, тиімді жұмыс жүргізуге мүмкіндік береді (Каракулова, Султанбек және Тазабеков, 2020).

Бүгінгі таңда толеранттылық ұғымын көп жағдайда Батыс түсінігіндегі төзімділік, еркіндік, плюрализм тұрғысынан ғана пайымдау басым. Дегенмен, қазақ мәдениетінің өзегінде де толеранттылыққа негіз болатын терең дүниетанымдық бағдарлар бар. Қазақ халқы үшін толеранттылық – бұл өзгені қабылдауға мәжбүр болу емес, керісінше оған түсіністікпен, кешіріммен қарау, өзгеге жамандық жасама деген ішкі адамгершілік ұстанымнан туындайтын рухани тәртіп. Осындай көзқарас болашақ мұғалімнің кәсіби-этикалық бейнесінің негізін қалауы тиіс.

Болашақ педагогтың толеранттылық мәдениетін қалыптастыруда маңызды рөл атқаратын тағы бір аспект – ұлттық моральдық кодексті кәсіби ұстаныммен сабақтастыру. Мысалы, дәстүрлі ортада үлкенге құрмет, кішіге ізет көрсету, жатты жатсынбау, әртүрлі көзқарас пен дінге төзімді қарау сияқты құндылықтар – толерантты дүниетанымның табиғи көріністері. Бұл феноменді заманауи педагогикалық процесте құндылықтық бағдар ретінде қайта пайымдап, арнайы тәрбиелік стратегияларға енгізу қажет. Сондай-ақ, педагогика ғылымында толеранттылық тек этностық немесе діни айырмашылықтарды елемеумен өлшенбеуі керек. Ол – қарым-қатынастағы сабырлылық, тыңдай білу мәдениеті, түсіністікке ұмтылу, және эмоциялық-рефлексиялық дайындық сияқты күрделі тұлғалық құрылым. Осыған орай, педагогикалық ЖОО-да болашақ мұғалімдерді дайындауда толеранттылықты рухани-психологиялық қабілет ретінде дамыту әдістемесі жасалуы тиіс.

Біздің зерттеу жұмысымызда Н.Р. Скребнева, И.А.Арутюнянның болашақ педагогтердің толеранттылық мәдениетін (Скребнева мен Арутюн, 2021), М.Н. Харабаджахтың болашақ әлеуметтік педагогтердің толеранттылық мәдениетін қалыптастырудың мазмұны мен құрылымын (Харабаджах, 2025), Т.Н. Чекмареваның болашақ мұғалімнің жеке басының кәсіби маңызды сапасы ретінде толеранттылықты дамытудың психологиялық-педагогикалық негіздері (Чекмарева, 2015) негізге алынды.

Біз төменде педагогикалық ғылым саласында толеранттылық мәдениетін қалыптастыру мәселесіне арналған шетелдік диссертациялар бойынша қысқаша талдауды қамтитын кестені ұсынамыз. Мұндай жинақтау толеранттылықты тәрбиелеу және аксиологиялық негіздерді зерттеу бойынша қазіргі ғылыми ізденістердің ортақ тенденцияларын анықтауға мүмкіндік береді.

1-Кесте. Толеранттылық бойынша диссертациялар тізімі

Автор	Жыл	Тақырып
Каримова Г.Х.	2022	Формирование толерантной культуры личности учащихся в условиях социокультурного образовательного пространства
Тункина К.А.	2015	Воспитание толерантности подростков в поликультурной среде общеобразовательной организации
Касимов Р.Р.	2011	Педагогический потенциал интерактивных форм социально-культурной деятельности в воспитании этнокультурной толерантности подростков
Конколь М.М.	2020	Формирование межкультурной толерантности у будущих специалистов по связям с общественностью во внеаудиторной деятельности
Лазарева Е.С.	2019	Формирование этнической толерантности студенческой молодежи в процессе межкультурного общения
Салихова А.Б.	2022	Взаимосвязь толерантности к неопределенности с особенностями ценностно-смысловой сферы личности
Рахматуллаева Ф.И.	2013	Воспитание толерантности студентов в процессе внеаудиторной работы: на материалах вузов Республики Таджикистан
Лопухова Ю.В.	2013	Аксиолого-педагогический подход к воспитанию толерантности студентов в вузе

Ма Дюань	2023	Воспитание толерантности у студентов гуманитарных факультетов в процессе внеаудиторной работы (на материалах вузов Кыргызской Республики)

Осы ғылыми тұжырымдамаларға сүйене отырып, толеранттылық ұғымын ұлттық менталитетпен байланыстыра қарастыру да маңызды. Қазақ халқының болмысына тән ең асыл қасиеттердің бірі – төзімділік пен сабырлылық. Бұл құндылықтар – ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып келе жатқан терең мәдениет пен рухани дәстүрдің нәтижесі. Қазақстандағы толеранттылық – кездейсоқ құбылыс емес, ол ата-бабамыздан қалған мұра, ұлттық менталитеттің ажырамас бөлігі.

Толеранттылық туралы түсініктер қазақ даласында көне замандардан-ақ қалыптасқан. Уақыт өте келе бұл ұғымдар жаңа мазмұнмен толығып, бірақ түпкі мәнін жоғалтпай, заманауи қоғам талаптарына бейімделе білді. Тарихтың түрлі кезеңдерінде қазақ халқының дүниетанымында адамгершілік, кеңпейілділік, шыдамдылық пен мейірімділікке негізделген көзқарастар қалыптасып, бүгінгі күнге дейін өз маңызын жоймаған.

Қазақ ойшылдарының, билер мен шешендердің мұраларынан да толеранттылыққа қатысты құнды идеялар табуға болады. Қазыбек бидің әйгілі сөздері, Абайдың адамгершілікке үндеген өсиеттері, Әйтеке бидің даналық нақылдары – барлығы да қазақ қоғамындағы толеранттылық идеясының терең тамырын көрсетеді. Бұл идеяларды ғылыми тұрғыдан негіздеу үшін қазіргі зерттеу жұмыстарында қолданылатын түрлі әдістер мен тәсілдерге жүгіндік. Ғылыми мақалалар мен диссертациялық еңбектерден алынған аксиологиялық тәсілге негізделген модельдер мен әдістемелер мазмұндық тұрғыдан талданды.

Әртүрлі зерттеулерде ұсынылған толеранттылықты дамыту моделдері салыстырылып, олардың құрылымы мен мазмұндық компоненттері сараланды. Сонымен қатар, психологиялық-педагогикалық шарттар мотивациялық-аксиологиялық, когнитивтік және мінез-құлықтық-реттеушілік блоктарға бөлініп құрылымдалды.

Осы әдістерді кешенді қолдану зерттеудің ғылыми негізін қамтамасыз етті және болашақ педагогтардың толеранттылық мәдениетін дамытуда аксиологиялық тұғырды нәтижелі пайдалануға мүмкіндік берді.

Бүгінгі білім беру кеңістігінде толеранттылық мәдениеті педагогикалық категория ретінде өзекті мәселелердің біріне айналып отыр. Қазіргі қоғамның жаһандануы, мәдени көптүрліліктің артуы, әлеуметтік-психологиялық шиеленістердің жиілеуі жағдайында болашақ мұғалімнің тұлғалық және кәсіби болмысында толеранттылықтың алатын орны мен маңыздылығы арта түсуде. Бұл ұғым педагогикалық әдебиеттерде тек тұлғааралық қарым-қатынасты реттеуші фактор ретінде ғана емес, сонымен қатар білім беру мазмұнын гуманистік және аксиологиялық тұрғыдан байытуға мүмкіндік беретін тұжырымдамалық іргетас ретінде қарастырылып келеді.

Заманауи қоғамда әлеуметтік шындық – мәдениетаралық ықпалдастықтың тереңдеуі, жаһандану мен ақпараттық ашықтық дәуірінде өмір сүру – жеке тұлғаның, әсіресе педагог маманының әлемге, өзгеге, өз болмысына қатысты қатынасын қайта қарауды талап етеді. Бұл жағдайда толеранттылық тек этикалық ұстаным немесе мінез-құлық формасы ғана емес, әлеуметтік бейбіт өмір мен кәсіби бәсекеге қабілеттіліктің алғышартына айналады.

Толеранттылық туралы түсініктер қазақ даласында көне замандардан-ақ қалыптасқан. Уақыт өте келе бұл ұғымдар жаңа мазмұнмен толығып, бірақ түпкі мәнін жоғалтпай, заманауи қоғам талаптарына бейімделе білді. Тарихтың түрлі кезеңдерінде қазақ халқының дүниетанымында адамгершілік, кеңпейілділік, шыдамдылық пен мейірімділікке негізделген көзқарастар қалыптасып, бүгінгі күнге дейін өз маңызын жоймаған.

Бұған қазақ ойшылдарының, билер мен шешендердің мұраларынан айқын дәлел келтіруге болады. Мәселен, Төле би, Қазыбек би, Әйтеке би сынды дала данышпандары өз шешімдері мен нақылдарында әділдік пен сабырлыққа, кешірім мен бірлікке үндеген. Ал Абай Құнанбайұлы, Ыбырай Алтынсарин, Мағжан Жұмабаев, Жүсіпбек Аймауытов сияқты ағартушылар мен зиялылар адамгершілік пен ізгілікті, шынайылық пен толеранттылықты тәрбиенің негізі деп білді.

Қазіргі кезеңде жастардың санасында ұлттық мәдениетке және дәстүрлі рухани құндылықтарға жат моральдық бағдарлардың белсенді түрде қалыптасып жатқаны байқалады. Жастардың бір бөлігіне ұлттық санаға қайшы келетін кері бағыттағы әлеуметтік құбылыстардың (ұлтшылдық, зорлық-зомбылық, есірткі, қылмыс және т.б.) әсер ету деңгейі күшейген. Мұндай жағымсыз көріністердің туындау себептері ретінде бұқаралық ақпарат құралдарының тәрбиелік-философиялық тұрғыдан әлсіз ықпалы, отбасындағы және оқу орындарындағы тәрбиенің формалды сипаты көрсетіледі.

Осы жағдайдан шығудың маңызды жолдарының бірі – жастармен, әсіресе болашақ педагогтермен мақсатты, құндылыққа бағытталған тәрбие жұмысын ұйымдастыру. Бұл ретте ұлттық мәдениеттер мен халықтық дәстүрлерді дәріптейтін, толеранттылық қағидаттарын насихаттайтын, этномәдени құндылықтарды өзектендіретін іс-шараларды жүйелі түрде өткізу өзекті болып отыр.

Біздің зерттеуімізде толеранттылық ұғымы – ымыраға келу, көз жұма қарау немесе бейтараптық емес, қайта ол - адамның негізгі құқықтары мен бостандықтарын мойындауға негізделетін белсенді азаматтық көзқарас деп қарастырылады. Толеранттылық – бұл өз мүмкіндігіне сенетін, ақыл-парасаты мен ерік-жігеріне арқа сүйейтін тұлғаның сапасы. Ол түрлі пікірлер мен ұстанымдар арқылы ақиқатқа ұмтылуды көздейтін парасатты көзқарасқа негізделеді.

Осы тұрғыдан алғанда, жастардың ішіндегі ең белсенді, ұйымдасқан және интеллектуалдық әлеуеті жоғары топ – студент жастар болып табылады. Сондықтан болашақ педагогтерді толеранттылық мәдениетіне тәрбиелеу барысында олардың осы әлеуетін тиімді пайдалану және аксиологиялық тұғыр негізінде жүйелі тәрбие жұмысын ұйымдастыру ерекше мәнге ие.

Зерттеуде болашақ педагогтардың кәсіби тұлғасында көрініс табуы тиіс басты құндылықтар ретінде мейірімділік, ізгілік, сенім, азаматтық борыш, жауапкершілік, еркіндік, ар-ождан, толеранттылық, еңбекқорлық және т.б. рухани-адамгершілік ұстанымдар аталады. Бұл құндылықтар жүйесі тек жеке тұлғаның адамгершілік кемелденуіне емес, сонымен қатар оның кәсіби-педагогикалық әлеуетінің дамуына тікелей ықпал етеді.

Нәтижелер мен талқылау

Зерттеу жұмысының бірінші кезеңінде болашақ педагогтардың толеранттылық мәдениетінің қалыптасу деңгейін анықтау мақсатында айқындаушы эксперимент

жүргізілді. Эксперимент Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университетінің базасында ұйымдастырылды. Оған 2024-2025 оқу жылы білім алып жатқан 6В01303 – Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі және 6В01101 – Педагогика және психология білім беру бағдарламаларының студенттері қатысты. Жалпы зерттеу контингентін 80 студент құрады, олардың ішінен кездейсоқ таңдау әдісімен екі топ құрылды: эксперименттік топ (40 студент) және бақылау тобы (40 студент).

Болашақ педагогтардың толеранттылық деңгейін бағалау үшін Н.А. Болтянова ұсынған «Толеранттысың ба?» атты анкета пайдаланылды. Бұл әдістеме 8 сұрақтан тұрады, әрбір сұрақта респондентке екі жауап нұсқасы ұсынылады. Анкетаны толтыру барысында студенттер өз ұстанымына сәйкес келетін жауапты таңдап, белгілейді. Әдістеменің бағалау шкаласы бойынша «б» нұсқасын таңдаған әрбір жауапқа 1 балл есептеліп, нәтижесінде респонденттің толеранттылық деңгейі анықталады: 8 ұпай – жоғары, 3-7 ұпай – орташа, 0-2 ұпай – төмен деңгей болып бағаланды.

Алынған нәтижелер сандық және сапалық талдау әдістерімен өңделіп, студенттердің толеранттылық деңгейі бойынша келесі көрсеткіштер алынды.

2-Кесте. Н.А. Болтянова әдістемесі бойынша болашақ педагогтердің толеранттылық деңгейі (айқындаушы эксперимент нәтижелері)

Топтар	Жоғары деңгей (%)	Орташа деңгей (%)	Төмен деңгей (%)
Эксперименттік топ	25,0	57,5	17,5
Бақылау тобы	22,5	60,0	17,5

1- кестеден көріп отырғанымыздай, эксперименттік топта – 25% (10 студент) жоғары деңгей, 57,5% (23 студент) орташа деңгей, 17,5% (7 студент) төмен деңгей көрсетті. Бақылау тобында бұл көрсеткіштер сәйкесінше 22,5% (9 студент), 60% (24 студент), 17,5% (7 студент) құрады. Екі топтағы көрсеткіштердің шамаластығы студенттердің басым бөлігінде толеранттылық мәдениеті әлі де жеткілікті деңгейде қалыптаспағанын айғақтайды. Сонымен қатар, зерттеу барысында студенттердің белгілі бір деңгейде басқа көзқарастар мен мәдениеттерге түсіністікпен қарауға бейілділігі болғанымен, олардың ішкі құндылық бағдарлары мен тұрақты этикалық позициялары жеткілікті дәрежеде орнықтағаны байқалды.

Алынған мәліметтер SPSS 26.0 статистикалық өңдеу бағдарламасы арқылы өңделді. Зерттеу барысында болашақ педагогтардың толеранттылық деңгейін бағалау нәтижелері жеке айнымалылар ретінде енгізіліп, әрбір респонденттің жауабы 0–8 шкала бойынша балдық жүйемен кодталды. Эксперименттік және бақылау топтарының нәтижелерін салыстыру үшін кросстабуляция (Crosstabs) функциясы қолданылды. Осы талдау арқылы екі топтың арасында айырмашылық бар-жоғын анықтау мақсатында χ^2 (хи-квадрат) критерийі есептелді.

SPSS бағдарламасы автоматты түрде χ^2 эмпирикалық мәнін (Chi-Square Value), еркіндік дәрежесін (df) және маңыздылық деңгейін (p-value) береді. Егер алынған p мәні 0.05-тен төмен болса, бұл екі топ арасындағы айырмашылық статистикалық тұрғыдан маңызды екенін білдіреді. Біздің зерттеуде бұл мән (мысалы ретінде) $p = 0.032$ нәтижесін көрсетті, яғни топтар арасында толеранттылық деңгейі бойынша статистикалық тұрғыда сенімді айырмашылық бар деген қорытынды жасауға негіз болды.

Болашақ педагогтардың толеранттылық мәдениетін аксиологиялық негізде дамытуға бағытталған зерттеуде қолданылған диагностикалық құралдардың мазмұндық және теориялық сәйкестігі зерттеу нәтижелерінің сенімділігі мен дәлдігін қамтамасыз етудің маңызды шарты болып табылады. Осы тұрғыдан алғанда, О.А. Соловьева ұсынған «Ұлттық сана-сезім» анкетасының ғылыми маңызы зор. Бұл әдістеме болашақ мұғалімдердің этномәдени құндылықтарға деген жеке тұлғалық қатынасын, ішкі құндылық бағдарларын, сондай-ақ басқа этностарға қатысты төзімділік деңгейін анықтауға мүмкіндік береді.

Зерттеудің аксиологиялық бағыты болашақ педагог тұлғасының рухани-адамгершілік бейнесін, мәдени ашықтығын және толеранттылық мәдениетінің құрылымдық компоненттерін эмпирикалық тұрғыдан нақтылауды талап етеді. Осыған орай, аталған анкетаны қолданудың бірнеше ғылыми-теориялық және әдістемелік негіздемелері бар:

1. Аксиологиялық үйлесімділік. Анкетаның мазмұны болашақ педагогтердің құндылықтық бағдарларын жан-жақты сипаттайды. Респонденттің туған мәдениетке, ана тіліне, тарихи жадыға және өзге мәдениеттерге қатынасы арқылы оның ішкі толеранттылық деңгейі анықталады. Бұл толеранттылық мәдениетінің когнитивтік және эмоционалды құрамдастарымен тығыз байланысты.

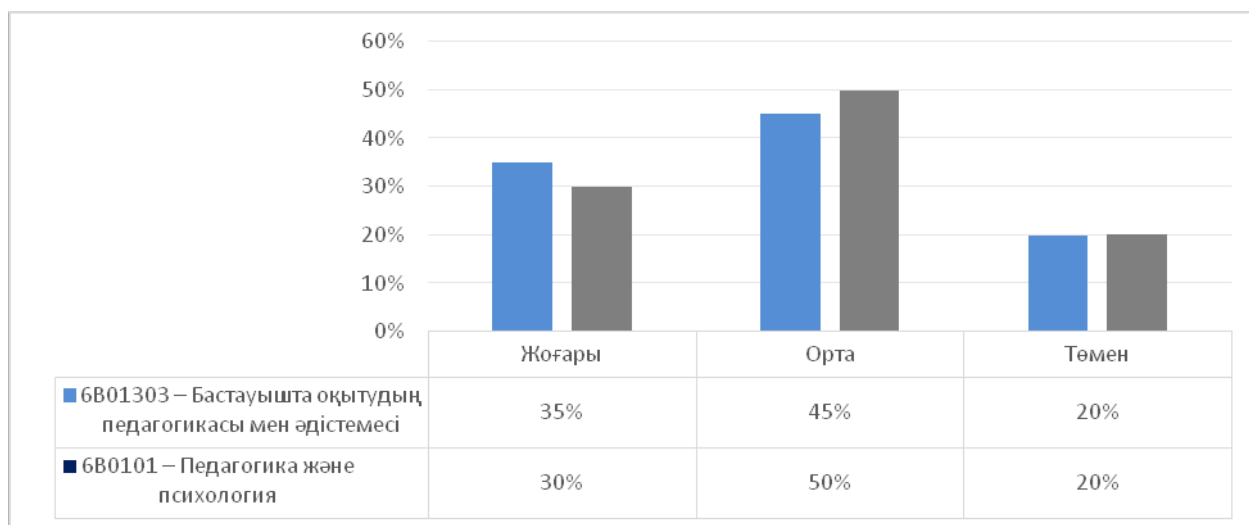
2. Мәдениаралық қабылдау мен құрмет. Анкетадағы «инокультурное воздействие» блогы студенттердің басқа этностардың мәдени ықпалына деген көзқарасын бағалауға бағытталған. Бұл көрсеткіштер қазіргі қоғамдағы мәдени әртүрлілікпен өмір сүруге даяр тұлғаның қалыптасу деңгейін көрсетеді. Бұл – болашақ педагогтің мәдениаралық диалогқа қабілетті болуына негіз болады.

3. Кешенді компоненттік құрылым. Анкета когнитивтік (білім мен таным), эмоционалды-бағалаушылық және мінез-құлықтық компоненттерге негізделген. Бұл құрылым зерттеудің үшөлшемді моделімен сәйкес келеді және студенттердің құндылықтық бейнесін кешенді түрде диагностикалауға мүмкіндік береді.

4. Жеке және кәсіби даму бірлігі. Толеранттылық болашақ мұғалімнің тек тұлғалық қасиеті ғана емес, сонымен қатар педагогикалық қызметтің іргелі құндылығы ретінде қарастырылады. Өз мәдениетін құрметтейтін педагог басқа мәдениеттерге де ашық, инклюзивті, бейбітсүйгіш, адамгершілікке бағытталған білім беру үдерісін жүргізуге бейімделеді. Осыған байланысты, О.А. Соловьева әдістемесі толеранттылық мәдениетінің аксиологиялық құрамдас бөліктерін кешенді түрде бағалауға мүмкіндік беретін тиімді құрал ретінде таңдалды.

О.А. Соловьева әдістемесі негізінде жүргізілген диагностикалық зерттеу болашақ педагогтардың толеранттылық мәдениетінің деңгейінде бірізділік пен тұрақтылықтың жеткіліксіз екенін көрсетті. 6B01303 – «Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасы бойынша жоғары толеранттылық деңгейін көрсеткен студенттер үлесі 35,0% болса, 45,0% орташа деңгейде, ал 20,0% төмен деңгейде бағаланды. Бұл көрсеткіштер олардың этномәдени құндылықтарға оң қатынас танытқанымен, жүйелі тәрбиелеуді қажет ететінін байқатады.

6B01101 – «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасы бойынша жоғары деңгейдегі толеранттылық көрсеткен студенттердің үлесі – 30,0%, орташа деңгей – 50,0%, төмен деңгей – 20,0% болды. Бұл нәтижелер олардың тұлғалық және кәсіби дамуында толеранттылық мәдениетінің әлі де қалыптасу үстінде екенін білдіреді. Жалпы, алынған нәтижелер болашақ педагогтердің толеранттылық мәдениетін дамыту бағытында мақсатты педагогикалық қолдауды қажет ететінін көрсетті.



1-Сурет. Болашақ педагогтардың ұлттық сана-сезімі негізінде толеранттылық мәдениетінің деңгейлері

О.А. Соловьева әдістемесіне негізделген зерттеу нәтижелері SPSS бағдарламасының көмегімен өңделіп, алынған мәліметтер диаграмма түрінде визуализацияланды. 1-Суретте екі білім беру бағдарламасы студенттерінің толеранттылық мәдениеті деңгейлері салыстырмалы түрде көрсетілген. Диаграммдан байқағанымыздай, «Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» мамандығы бойынша студенттердің 35%-ы жоғары, 45%-ы орташа, 20%-ы төмен деңгей көрсеткен. Ал «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасы бойынша жоғары деңгей – 30%, орташа – 50%, төмен – 20%.

Бұл визуалды деректер зерттеу қорытындыларын нақты әрі көрнекі түрде көрсетуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, екі топ арасындағы айырмашылықтар диаграммада анық байқалып, интерпретациялауды жеңілдетеді. SPSS бағдарламасындағы бұл талдау студенттердің этномәдени құндылықтарға деген көзқарастары мен ішкі толеранттылық деңгейлерінің біркелкі емес екенін көрсетіп отыр.

Жалпы, алынған нәтижелер болашақ педагогтардың толеранттылық мәдениетін дамыту қажеттігін дәлелдейді. Айқындаушы кезеңдегі бұл көрсеткіштер зерттеудің қалыптастырушы кезеңінде арнайы педагогикалық шарттар мен әдістемелер арқылы жұмыс жүргізу қажеттігін көрсетіп отыр. Бұл олардың кәсіби және тұлғалық дамуындағы маңызды бағыттардың бірі болып табылады.

Қорытынды

Бүгінгі жаһандану дәуірінде білім беру саласындағы күрделі өзгерістер болашақ педагогтардың кәсіби бейнесіне қойылатын талаптарды күшейтуде. Әсіресе, мәдени алуандық пен ұлтаралық диалог жағдайында мұғалімнің толерантты тұлға ретінде қалыптасуы маңызды болуда. Зерттеу жұмысының барысында толеранттылық мәдениеті ұғымына аксиологиялық көзқарас негізінде талдау жүргізіліп, бұл қасиеттің мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін арттырудағы рөлі тереңірек қарастырылды.

Толеранттылық мәдениеті тек сабырлылық пен төзімділікпен шектелмейді. Бұл ұғым – тұлғаның өзге көзқарасты, мәдениетті түсініп, қабылдай алу қабілетін, сондай-

ақ әртүрлілікке бейімделе отырып, өзара сыйластыққа негізделген қарым-қатынас орната алуын сипаттайды. Мұндай қасиеттердің қалыптасуы педагог кәсібі үшін тек қосымша артықшылық емес, қажеттілік болып отыр. Себебі қазіргі көпэтносты және көпмәдениетті қоғамда оқушылардың ерекшеліктерін ескере отырып, білім беру үдерісін тиімді ұйымдастыру – мұғалімнің басты міндеттерінің бірі.

Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, студенттердің толеранттылық деңгейін арттыруда арнайы ұйымдастырылған педагогикалық қолдаудың, құндылықтарға бағытталған оқытудың және этномәдени мазмұнды енгізудің маңыздылығы айқындалды. Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті студенттерімен жүргізілген эмпирикалық зерттеу барысында алынған деректер осы мәселенің өзектілігін нақтылай түсті. Болашақ мұғалімдердің арасында орташа және төмен толеранттылық деңгейінің басым болуы – бұл қасиетті саналы түрде қалыптастырудың жүйелі тәсілдерін енгізу қажеттілігін көрсетеді.

Зерттеу барысында пайдаланылған диагностикалық әдістемелер – Н.А. Болтянова мен О.А. Соловьева әзірлеген анкеталар – болашақ педагогтардың құндылықтық бағдарлары мен этномәдени сезімталдық деңгейін анықтауда тиімді құрал болды. Сонымен қатар, алынған мәліметтердің сандық-сапалық өңделуі SPSS бағдарламасының көмегімен жүргізіліп, нәтижелердің ғылыми негізделуін қамтамасыз етті.

Қазақ халқының мәдени дәстүрлеріне сүйене отырып, толеранттылықты ұлттық дүниетаныммен байланыстыра тәрбиелеу ерекше нәтиже бере алады. Төле би, Қазыбек би, Абай Құнанбайұлы, Ыбырай Алтынсарин сияқты ойшылдардың еңбектеріндегі адамгершілік пен өзара құрмет идеялары – бұл бағыттағы тәрбиенің рухани іргетасы бола алады. Бұл – тек тарихи мұра емес, бүгінгі педагогикалық тәжірибеге енгізуге болатын өміршең үлгі.

Болашақ педагогтардың толеранттылық мәдениетін дамыту – олардың кәсіби тұлғасының толық қалыптасуына ықпал ететін шешуші факторлардың бірі. Осыған орай, жүйелі, құндылыққа бағытталған, аксиологиялық негіздегі білім беру мен тәрбие жұмысын жүргізу – уақыт талабы.

Авторлардың қосқан үлесі:

Л.Т. Омарова – зерттеу идеясын әзірлеп, оның негізгі мазмұнын анықтады. Зерттеудің теориялық негіздемесін қалыптастыру мақсатында деректерді жинап, өңдеді. Әдебиеттерге жүйелі шолу жасады және шетелдік дереккөздерді талдады. Зерттеу нәтижелерін жүйелеп, өңдеуді жүзеге асырды.

Р.Т. Игенбаева – мақаланың құрылымдық сәйкестігін қамтамасыз етті. Мәтінді ғылыми стильге келтіріп, редакциялады.

Б.Ж. Бекжанова – сілтемелер мен әдебиеттер тізімін рәсімдеді. Техникалық редакциялау жұмыстарын атқарды және журнал талаптарына сай форматтауға жауап берді.

Б. Баймуханбетов – Мақала мазмұнының жоғары ғылыми сапасын қамтамасыз етті. Мақала мәтінін жазды.

Әдебиеттер тізімі

Дюань, М. (2023). Воспитание толерантности у студентов гуманитарных факультетов в процессе внеаудиторной работы (на материалах вузов Кыргызской Республики) пед. ғыл. канд. диссертациясы: 13.00.01 / Ма Дюань; Ж. Баласагын атындағы Қырғыз ұлттық университеті. – Бішкек, 190 б. Қолжетімді: <http://cslnaskr.krena.kg/collections/ru/download/6648/> (қол жеткізілген күні: 10 қыркүйек 2025 ж.).

Затов, Қ.А., Рысбекова, Ш.С. Борбасова, Қ.М. (2014). «Толеранттылық құндылығы». ҚазҰУ хабаршысы. Философия, Мәдениеттану, Саясаттану сериясы, №2 (47). Қолжетімді: https://bulletin-philospolit.kaznu.kz/index.php/1pol/article/download/821/795/1590?utm_source=chatgpt.com (қол жеткізілген күні: 30 тамыз 2025 ж.).

Каракулова, М.С. Султанбек, М.Ж. (2020). «Бастауыш мектепте оқушылардың толерантты қарым-қатынасын дамытудың әдіснамалық тұғырлары». Вестник КазНПУ, №3 (65), 112–118-бб. Қолжетімді: <https://vestnik-pedagogic-sc.kaznpu.kz> (қол жеткізілген күні: 30 тамыз 2025 ж.).

Каримова, Г.Х. (2022). Формирование толерантной культуры личности учащихся в условиях социокультурного образовательного пространства: пед. ғыл.канд.дисс. – Қазан. Қолжетімді: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-tolerantnoi-kultury-lichnosti-uchashchikhsya-v-usloviyakh-sotsiokulturnogo-obrazovatelnoy-prostranstva> (қол жеткізілген күні: 20 Қыркүйек 2025 ж.).

Касимов, Р.Р. (2011). Педагогический потенциал интерактивных форм социально-культурной деятельности в воспитании этнокультурной толерантности подростков: пед. ғыл. канд. дисс. авторефераты. – Қазан, 23 б. Қолжетімді: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/111477> (қол жеткізілген күні: 20 қыркүйек 2025 ж.).

Конколь, М.М. (2020). Формирование межкультурной толерантности у будущих специалистов по связям с общественностью во внеаудиторной деятельности: пед. ғыл. канд. дисс. – Мәскеу, 210 б. Қолжетімді: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-tolerantnosti-u-budushchikh-spetsialistov-po-svyazyam-s-obshchestvom> (қол жеткізілген күні: 20 Қыркүйек 2025 ж.).

Лазарева, Е.С. (2019). Формирование этнической толерантности студенческой молодежи в процессе межкультурного общения: пед. ғыл. канд. диссертациясы. Нижний Новгород, 200 б. Қолжетімді: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/111477> (қол жеткізілген күні: 10 Қыркүйек 2025 ж.).

Лопухова, Ю.В. (2013). Аксиолого-педагогический подход к воспитанию толерантности студентов в вузе: пед. ғыл. докт. дисс. автореф.: 13.00.01 / Лопухова Юлия Викторовна. Самара, 46 б. Қолжетімді: <https://example.org/autoref-aksiologo-pedagogicheskii-podkhod.pdf> (қол жеткізілген күні: 10 қыркүйек 2025 ж.).

Рахматуллаева, Ф.И. (2013). Воспитание толерантности студентов в процессе внеаудиторной работы: на материалах вузов Республики Таджикистан. пед. ғыл. канд. диссертациясы. – Душанбе, 164 б. Қолжетімді: https://search.rsl.ru/ru/record/01005531787?utm_source=chatgpt.com (қол жеткізілген күні: 10 қыркүйек 2025 ж.).

Салихова, А.Б. (2022). Взаимосвязь толерантности к неопределенности с особенностями ценностно-смысловой сферы личности: психол. ғыл. канд. диссертациясы: 19.00.01 / Салихова Альбина Борисовна. – Қазан, 185 б. Қолжетімді: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/175530> (қол жеткізілген күні: 10 Қыркүйек 2025 ж.).

Сейдина, М., Бекбаева, Ж., Махамбетова, Ж. (2025). «Толеранттылық – болашақ педагогтердің сыни ойлауын қалыптастыру тәсілі». Journal of Educational Sciences, 82(1), 28–40-бб. DOI: 10.26577/JES20258213.

Скребнева, Н. Р., Арутюнян, И. А., (2021). «Формирование педагогической толерантности будущих педагогов». Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология», № 1(54), pp. 157–166. Қолжетімді: <https://eprints.tversu.ru/id/eprint/10505/1/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%E2%84%961%2854%29%20%281%29-157-166.pdf> (қол жеткізілген күні: 10 қыркүйек 2025 ж.).

Тункина, К.А. (2015). Воспитание толерантности подростков в поликультурной среде общеобразовательной организации. Киров. Қолжетімді: <https://www.dissercat.com/content/vospitanie-tolerantnosti-podrostkov-v-polikulturnoi-srede-obshcheobrazovatelnoi-organizatsii> (қол жеткізілген күні: 10 қыркүйек 2025 ж.).

Харабаджах, М.Н. (2015). Содержание и структура формирования толерантности будущих социальных педагогов». *Современные проблемы педагогического образования*, № 48–1, pp. 307–317. Қолжетімді: <https://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/2015/10/pedvyp-48-p-1-2015.pdf> (қол жеткізілген күні: 10 қыркүйек 2025 ж.).

Чекмарева, Т.Н. (2015). Психолого-педагогические основания развития толерантности как профессионально важного качества личности будущего педагога в условиях современного российского образования *Вестник Кемеровского государственного университета*, №4 (64), Т.1, сс. 99–105. Қолжетімді: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osnovaniya-razvitiya-tolerantnosti-kak-professionalno-vazhnogo-kachestva-lichnosti-buduschego-pedagoga-v> (қол жеткізілген күні: 10 қыркүйек 2025 ж.).

Assem, B., Aida, B., Shyryn, U., Samal, K. (2013). 'Formation of tolerance and humanistic worldview in students based on personality-oriented technology'. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 89, pp. 525–529. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.08.606.

Büssing, A.G., Reich, H., Knauth, T. (2019). 'Values and Beliefs as Predictors of Pre-Service Teachers' Beliefs About Inclusive Education'. *Support for Learning*, Vol. 34, No. 4, pp. 445–463. DOI: 10.1111/1471-3802.12474.

Byhar, A., Pits, I., Prokop, I. (2020). 'Formation of Tolerance of Future Primary School Teachers'. In: *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School: Monograph*, Ed. I. Prokopenko, I. Trubavina. – Prague: OKTAN PRINT s.r.o., pp. 387–393. ISBN 978-80-907570-6-6. DOI: 10.46489/TAPOFT.

Tican, C. (2020). 'Investigation of Pre-Service Teachers' Tolerance Tendencies and Democratic Tendencies'. *International Education Studies*, Vol. 13, No. 11, pp. 20–32. DOI: 10.5539/ies.v13n11p20.

Toker Gökçe, A. (2021). 'Core Values in Education From the Perspective of Future Teachers'. *SAGE Open*, Vol. 11, No. 2, pp. 1–13. DOI: 10.1177/21582440211014485.

Л.Т. Омарова*¹, Р.Т. Игенбаева², Б.Ж. Бекжанова³, Б. Баймуханбетов⁴

^{1,2,3}Қызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан

⁴Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави,
Туркестан, Казахстан

Аксиологические основы развития культуры толерантности будущих педагогов

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития культуры толерантности будущих педагогов в условиях глобализации и культурного многообразия современного общества. Эта культура характеризуется как важная составляющая профессионального и личностного развития учителя. Авторы отмечают особую роль толерантности в системе образования, её влияние на повышение культуры общения в педагогическом процессе. В ходе исследования понятие толерантности анализируется в аксиологическом аспекте, определяется её место в системе ценностных ориентаций будущего педагога. Кроме того, культура толерантности рассматривается как один из ключевых аспектов профессиональной компетентности. Авторы подчёркивают, что толерантность — это не только терпимость, но и способность понимать и уважать иную культуру и точку зрения. В качестве методологической основы исследования использованы личностно-ориентированный, гуманистический и аксиологический подходы. В эмпирической части приведены результаты эксперимента, проведённого среди студентов Кызылординского университета имени Коркыт Ата. Для определения уровня толерантности

участников использовался комплекс психодиагностических методик, в том числе методики Н.А. Болтяновой и О.А. Соловьёвой, а обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS. Результаты показали, что у большинства будущих педагогов уровень толерантности недостаточно развит. В статье выявлены психолого-педагогические условия, способствующие формированию культуры толерантности будущих педагогов, и обоснована необходимость целенаправленной организации данного процесса.

Ключевые слова: будущий педагог, культура толерантности, аксиологический подход, ценность, педагогические условия, личностное развитие

L.T. Omarova*¹, R.T. Igenbayeva², B.Zh. Bekzhanova³, B. Baimukhanbetov⁴

^{1,2,3}*Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan*

⁴*Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan*

Axiological Foundations for the Development of Tolerance Culture Among Future Teachers

Abstract. The article examines the issue of developing the culture of tolerance among future teachers in the context of globalization and cultural diversity of modern society. This culture is described as an important component of a teacher's professional and personal development. The authors emphasize the special role of tolerance in the education system and its contribution to enhancing the culture of communication within the pedagogical process. The concept of tolerance is analyzed from an axiological perspective, and its place in the system of value orientations of future teachers is defined. Furthermore, the culture of tolerance is viewed as one of the key aspects of professional competence. The authors argue that tolerance is not merely endurance, but also the ability to understand and respect other cultures and viewpoints. The methodological basis of the study includes personality-oriented, humanistic, and axiological approaches. The empirical section presents the results of an experiment conducted among students of Korkyt Ata Kyzylorda University. A set of psychodiagnostic methods, including those developed by N.A. Boltyanova and O.A. Solovyova were used to assess participants' tolerance levels, and the data were processed using the SPSS software. The findings revealed that most future teachers have an insufficiently developed level of tolerance. The article identifies the psychological and pedagogical conditions that contribute to the formation of a tolerance culture among future teachers and substantiates the importance of purposeful organization of this process.

Keywords: future teacher, tolerance culture, axiological approach, value, pedagogical conditions, personal development

References

- Dıyan, M. (2023). Vospitanie tolerantnosti y stydentov gymanitarnyh fakyltetov v protsesse vneyditornoi raboty (na materialah vyzov Kyrgyzskoi Respýblıki) [Fostering tolerance among students of humanities faculties through extracurricular activities (based on materials from universities of the Kyrgyz Republic)] ped. gyl. kand. dissertatsıasy.13.00.01. Bishkek, 190b. Available at: <http://cslnaskr.krena.kg/collections/ru/download/6648/> (Accessed: 10 September 2025). (in Russian)
- Zatov, Q.A., Rysbekova, Sh.S. Borbasova, Q.M. (2014). «Toleranttylyq qundylygy» [The value of tolerance]. QazUÝ habarshysy. Filosofıa, Mádenıettanı, Saıasattanı serıasy, №2(47). Available at: https://bulletin-philospolit.kaznu.kz/index.php/1pol/article/download/821/795/1590?utm_source=chatgpt.com (Accessed: 30 August 2025). (in Kazakh)

Karakýlova, M.S. Sýltanbek, M.J. (2020). «Bastaýysh mektepte oqýshylardyń tolerantty qarym-qatynasyn damytýdyń ádisnamalyq tuǵyrlary» [Methodological approaches to developing tolerant communication among primary school students]. Vestnik KazNPÝ, №3 (65), 112–118-bb. Available at: <https://vestnik-pedagogic-sc.kaznpu.kz> (Accessed: 30 August 2025). (in Kazakh)

Karimova, G.H. (2022). Formirovanie tolerantnoi kúltúry lichnostiýchaihsia v ýsloviiah sotsiokúltýrnogo obrazovatel'nogo prostranstva [Formation of students' tolerant culture in the context of a sociocultural educational environment] ped. ýl. kand. diss. Qazan. Available at: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-tolerantnoi-kultury-lichnosti-uchashchikhsya-v-usloviyakh-sotsiokulturnogo-obrazovatel'nogo-prostranstva> (Accessed: 20 September 2025). (in Russian)

Kasimov, R.R. (2011). Pedagogicheski potentsial interaktivnykh form sotsialno-kúltýrnoi deiatel'nosti v vospitanii etnokúltýrnoi tolerantnosti podrostkov [The pedagogical potential of interactive forms of socio-cultural activities in fostering ethnocultural tolerance among adolescents] ped. ýl. kand. diss. avtoreferaty. Qazan, 23b. Available at: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/111477> (Accessed: 20 September 2025) (in Russian)

Konkol, M.M. (2020). Formirovanie mejkúltýrnoi tolerantnosti ý býdykh spetsialistov po svyaziam s obestvennostiy vo vneyáditornoí deiatel'nosti [Formation of intercultural tolerance among future public relations specialists through extracurricular activities] ped. ýl. kand. diss. Máskeý, 210b. Available at: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-tolerantnosti-u-budushchikh-spetsialistov-po-svyazyam-s-obshchestvom> (Accessed: 20 September 2025). (in Russian)

Lazareva, E.S. (2019). Formirovanie etnicheskoi tolerantnosti stýdencheskoi molodeji v protsesse mejkúltýrnogo obeniia [Formation of ethnic tolerance among university students in the process of intercultural communication] ped. ýl. kand. dissertatsiia. Nijni Novgorod, 200 b. Available at: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/111477> (Accessed: 10 September 2025 j.). (in Russian)

Lopýhova, Iý.V. (2013). Aksiologo-pedagogicheski podhod k vospitaniiý tolerantnosti stýdentov v výze [Axiological and pedagogical approach to fostering students' tolerance in higher education] ped. ýl. dokt. diss. avtoref. : 13.00.01 / Lopýhova Iýliia Viktorovna. Samara, 46 b. Available at: <https://example.org/autoref-aksiologo-pedagogicheskii-podkhod.pdf> (Accessed: 10 September 2025). (in Russian)

Rahmatýllaeva, F.I. (2013). Vospitanie tolerantnosti stýdentov v protsesse vneyáditornoí raboty [Fostering students' tolerance through extracurricular activities: based on the experience of universities in the Republic of Tajikistan] : na materialah výzov Respýbliki Tadjikistan. ped. ýl. kand. dissertatsiia. Dýshanbe, 164b. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01005531787?utm_source=chatgpt.com (Accessed: 10 September 2025). (in Russian)

Salihova, A.B. (2022). Vzaimosviaz tolerantnosti k neopredelennosti s osobennostiami tsennostno smyslovoi sfery lichnosti [The relationship between tolerance for uncertainty and the characteristics of an individual's value-semantic sphere]: psiol. ýl. kand. dissertatsiia. 19.00.01. Qazan, 185 b. Available at: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/175530> (Accessed: 10 September 2025). (in Russian)

Seidina, M., Bekbaeva, J. Mahambetova, J. (2025). «Toleranttylyq – bolashaq pedagogterdiń syni oilaýyn qalyptastyryń tásili» [The methodology of developing critical thinking in future teachers through tolerance]. Journal of Educational Sciences, 82(1), 28–40-bb. DOI: 10.26577/JES20258213. (in Kazakh)

Skrebneva, N. R., Arýtyńian, I. A., (2021). «Formirovanie pedagogicheskoi tolerantnosti býdykh pedagogov» [Formation of pedagogical tolerance in future teachers]. Vestnik Tverskoi gosýdarstvennoi ýniversitet. Seriya «Pedagogika i psihologiya», № 1(54), pp. 157-166. Available at: <https://eprints.tversu.ru/id/eprint/10505/1/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%E2%84%961%2854%29%20%281%29-157-166.pdf> (Accessed: 10 September 2025). (in Russian)

Týnkina, K.A. (2015). Vospitanie tolerantnosti podrostkov v polikýltýrnoi srede obeobrazovatelnoi organizatsii [Fostering tolerance among adolescents in the multicultural environment of a general education institution] Kirov. Available at: <https://www.dissercat.com/content/vospitanie-tolerantnosti-podrostkov-v-polikulturnoi-srede-obshcheobrazovatelnoi-organizatsii> (Accessed: 10 September 2025). (in Russian)

Harabadjah, M.N. (2015). Soderjanie i strýktýra formirovaniya tolerantnosti býdyih sotsialnyh pedagogov» [Content and structure of developing tolerance in future social educators]. Sovremennye problemy pedagogicheskogo obrazovaniya, № 48–1, pp. 307–317. Available at: <https://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/2015/10/pedvyp-48-p-1-2015.pdf> (Accessed: 10 September 2025). (in Russian)

Chekmareva, T.N. (2015). Psihologo-pedagogicheskie osnovaniya razvitiya tolerantnosti kak professionalno vajnogo kachestva lichnosti býdyego pedagoga v ýsloviyah sovremennogo rossyskogo obrazovaniya [Psychological and pedagogical foundations for developing tolerance as a professionally significant personal quality of future teachers in the context of contemporary Russian education] Vestnik Kemerovskogo gosýdarstvennogo ýniversiteta, №4 (64), T.1, ss. 99–105 Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osnovaniya-razvitiya-tolerantnosti-kak-professionalno-vazhnogo-kachestva-lichnosti-buduschego-pedagoga-v> (Accessed: 10 September 2025). (in Russian)

Assem, B., Aida, B., Shyryn, U., Samal, K. (2013). 'Formation of tolerance and humanistic worldview in students based on personality-oriented technology'. Procedia – Social and Behavioral Sciences, Vol. 89, pp. 525–529. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.08.606.

Büssing, A.G., Reich, H., Knauth, T. (2019). 'Values and Beliefs as Predictors of Pre-Service Teachers' Beliefs About Inclusive Education'. Support for Learning, Vol. 34, No. 4, pp. 445–463. DOI: 10.1111/1471-3802.12474.

Byhar, A., Pits, I., Prokop, I. (2020). 'Formation of Tolerance of Future Primary School Teachers'. In: Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School: Monograph, Ed. I. Prokopenko, I. Trubavina. – Prague: OKTAN PRINT s.r.o., pp. 387–393. ISBN 978-80-907570-6-6. DOI: 10.46489/TAPOFT.

Tican, C. (2020). 'Investigation of Pre-Service Teachers' Tolerance Tendencies and Democratic Tendencies'. International Education Studies, Vol. 13, No. 11, pp. 20–32. DOI: 10.5539/ies.v13n11p20.

Toker Gökçe, A. (2021). 'Core Values in Education From the Perspective of Future Teachers'. SAGE Open, Vol. 11, No. 2, pp. 1–13. DOI: 10.1177/21582440211014485.

Авторлар туралы мәліметтер:

Омарова Л.Т. – хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының магистрі, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, «Педагогика, психология және бастауыш оқыту әдістемесі» білім беру бағдарламасының аға оқытушысы, Төле би 36 А, 120004, Қызылорда, Қазақстан.

Игенбаева Р.Т. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, «Педагогика, психология және бастауыш оқыту әдістемесі» білім беру бағдарламасының доценті, Төле би 36 А, 120004, Қызылорда, Қазақстан.

Бекжанова Б.Ж. – (PhD), философия докторы, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, «Педагогика, психология және бастауыш оқыту әдістемесі» білім беру бағдарламасының аға оқытушысы, Төле би 36 А, 120004, Қызылорда, Қазақстан.

Баймуханбетов Б. – PhD, дене тәрбиесі кафедрасының қауымдастырылған профессор м.а., Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Бекзат Саттарханов даңғылы, 29, 161203, Түркістан қаласы, Қазақстан Республикасы

Сведения об авторах:

Омарова Л.Т. – автор для корреспонденции, магистр педагогических наук, старший преподаватель образовательной программы «Педагогика, психология и методика начального обучения» Кызылординского университета имени Коркыт Ата, ул. Толе би, 36 А, 120004, Кызылорда, Казахстан.

Игенбаева Р.Т. – кандидат педагогических наук, доцент образовательной программы «Педагогика, психология и методика начального обучения» Кызылординского университета имени Коркыт Ата, ул. Толе би, 36 А, 120004, Кызылорда, Казахстан.

Бекжанова Б.Ж. – доктор философии (PhD), старший преподаватель образовательной программы «Педагогика, психология и методика начального обучения» Кызылординского университета имени Коркыт Ата, ул. Толе би, 36 А, 120004, Кызылорда, Казахстан.

Баймуханбетов Б. – PhD, и.о. ассоциированного профессора кафедры физического воспитания, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, улица Бекзата Саттарханова, 29, 161203, г. Туркестан, Республика Казахстан.

Information about the authors:

Omarova L.T. – corresponding author, Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Educational Program "Pedagogy, Psychology and Primary Education Methods", Korkyt Ata Kyzylorda University, 36A Tole Bi Street, 120004, Kyzylorda, Kazakhstan.

Igenbayeva R.T. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), Associate Professor, Educational Program "Pedagogy, Psychology and Primary Education Methods", Korkyt Ata Kyzylorda University, 36A Tole Bi Street, 120004, Kyzylorda, Kazakhstan.

Bekzhanova B.Zh. – Doctor of Philosophy (PhD), Senior Lecturer of the Educational Program "Pedagogy, Psychology and Primary Education Methods", Korkyt Ata Kyzylorda University, 36A Tole Bi Street, 120004, Kyzylorda, Kazakhstan.

Baimukhanbetov B. – Acting Associate Professor, Department of Physical Education, PhD, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Bekzat Sattarhanov Street, 30, 161203, Turkestan, Republic of Kazakhstan



IRSTI 15.41.47
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-241-249>

Stress management strategies in the educational environment: teachers' experience

G.T. Toleubekova^{*1}, S.D. Aubakirova², W. Zhang³

^{1,2}L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan

³The University of Akron, Ohio, The United States of America

(E-mail: ^{*1}gguka9119@gmail.com, ²sdaubakirova@gmail.com, ³wz23@uakron.edu)

Abstract. This study focuses on identifying the stress factors that teachers face in the educational environment and analyzing possible approaches to effectively support them. The main sources of stress include administrative workload, interactions with parents, working with special needs students, and the need to adapt to modern educational demands. Surveys and interviews were used as research methodologies, providing more detailed data on teachers' perceptions of stress factors. The results showed that high expectations for professional performance, lack of resources, and insufficient systemic support from the administration increase stress levels and decrease job satisfaction. The scientific significance of the work lies in the development of structural changes aimed at improving teachers' working conditions, including the introduction of assistants to reduce administrative workload, training in inclusive practices, and creating stress management programs. The practical significance of the work lies in recommendations that can be used to create a favorable educational environment and enhance teachers' stress resilience. The implementation of such measures not only promotes teachers' professional and emotional well-being but also positively impacts the overall quality of the educational process.

Keywords: stress factors, educational environment, stress resilience, stress management programs, professional well-being.

Introduction

Occupational stress among schoolteachers is widely recognized as a global issue due to its adverse impact on teacher well-being, retention, and the overall quality of education (GEM Report UNESCO, 2023; Unravelling the Layers of Teachers' Work-Related Stress, 2023). In many countries, educators report high levels of emotional exhaustion, administrative pressure, and limited institutional support, which contribute to burnout and disengagement (Agyapong et al., 2022; Madigan et al., 2023a). Despite the growing international literature on teacher stress,

Received: 13.10.2025; Accepted: 15.12.2025; Available online: 31.12.2025

^{*}corresponding author

there remains a lack of localized, empirical research exploring how these challenges manifest in Kazakhstan.

The academic discourse on teacher stress began in the late 20th century, notably with the work of Lazarus and Folkman, who proposed the transactional model of stress and coping. This framework, still widely used, focuses on individual appraisal of stressful events and the selection of coping strategies ("Stress," 2013). Later, Maslach and Leiter emphasized emotional exhaustion and professional burnout as key risks in education, linking them to declining well-being and teacher attrition (Maslach et al., 2001).

Large-scale reports such as OECD and UNESCO have since documented systemic stressors in schools, including excessive workload, low autonomy, and student misbehavior (OECD, 2021).

Empirical studies in countries such as the USA, China, Finland, and Italy and Switzerland reveal both universal and culturally specific stressors affecting educators (Eddy et al., 2019; Fiorilli et al., 2015). However, most of this research is quantitative and rarely considers the lived experiences of teachers in Eurasian countries with transitional education systems.

In Kazakhstan, research remains limited. Existing works tend to focus on job dissatisfaction and administrative burden, with little attention to coping strategies (al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, et al., 2021). A recent study by Askarkyzy has explored emotional burnout among Kazakhstani teachers, but lacks an in-depth analysis of stress management mechanisms. Therefore, there is a need for context-specific, qualitative studies that reflect the realities of Kazakhstani educators (Kazakh National University of Arts et al., 2023).

This study seeks to identify the primary sources of occupational stress among schoolteachers in Kazakhstan and to analyze the coping strategies they use. Unlike most international research that relies on standardized questionnaires, this paper employs a qualitative approach, allowing educators to describe their experiences in their own words. The research aims to contribute to the broader academic literature by providing localized data and insights into the institutional, cultural, and emotional challenges faced by teachers in Kazakhstan.

In addition to individual coping mechanisms – such as emotional self-regulation, peer support, and physical activity – the study highlights the urgent need for institutional responses (González-Valero et al., 2023). Teachers often cite the lack of support from school administrations and the emotional burden of interacting with students and parents as key sources of stress (Papadakis, 2022). While teachers employ informal strategies such as socializing with colleagues or engaging in sports, professional burnout remains a real risk (Madigan et al., 2023b).

Thus, this research not only fills an important empirical gap but also offers practical insights for educational policymakers and school administrators. It emphasizes the importance of developing targeted support programs to reduce stress, improve teacher well-being, and enhance the overall effectiveness of education in Kazakhstan.

Methods

This study used a qualitative methodology based on semi-structured interviews. The main research questions were: what factors influence teachers' resilience to stress, what strategies do they use to cope with stress in their professional activities, and what is the need for support programs to manage stress? The research hypothesis was that the presence of structured support and the use of specific stress coping strategies contribute to the improvement of teachers' resilience and psychological well-being.

This methodological approach was chosen to directly address the research objective – to explore the primary sources of occupational stress among Kazakhstani schoolteachers and analyze their coping strategies. By allowing participants to describe their experiences in their own words, the qualitative design ensured that context-specific nuances were captured. The use of thematic content analysis enabled the identification of recurring stressors and coping responses, thus providing a grounded, empirically supported solution to the research problem and informing practical recommendations to enhance teacher well-being in Kazakhstan's school system.

The novelty of this approach lies in the comprehensive exploration of both individual coping mechanisms and institutional support factors within the underrepresented context of Kazakhstan. Notably, the study highlights the current absence of structured support programs, as reported by the majority of respondents, thereby underscoring the urgency of targeted intervention.

The study was conducted in several stages:

Preparatory stage: development of a semi-structured interview consisting of three key thematic blocks – (1) psychological and pedagogical conditions and stress resistance, (2) available resources and support, (3) personal stress management strategies.

Data collection stage: 14 offline interviews with schoolteachers (13 women and 1 man) from public and private schools. Two public schools – 8 respondents; one private school – 6 respondents. Teaching experience ranged from 3 to 30 years. Participants represented various subject areas and roles. All respondents gave informed consent for recording.

Transcription and coding: Interviews were transcribed and processed through content analysis.

Thematic analysis: Key themes were identified, including stress levels, aggravating and mitigating factors, and coping strategies used by respondents.

Results and Discussion

1. Understanding Stress Tolerance

This section presents thematic findings derived from the qualitative analysis of interviews with 14 schoolteachers. The analysis is structured around the most frequently cited stressors, associated coping strategies, and a critical assessment of their perceived effectiveness.

Teachers generally view stress tolerance as a vital professional competence that enables them to maintain emotional stability, adapt to changing conditions, and remain focused under pressure. While some respondents found it difficult to define the term precisely, common interpretations included the ability to remain calm under workload, adjust to institutional changes, and suppress emotional responses in challenging situations. As one teacher noted:

"If you love your job, stress is less noticeable. But still, exhaustion builds up, and that doesn't mean you're not resilient."

This aligns with previous findings suggesting that emotional regulation is central to effective coping in the teaching profession (Richards, 2012).

2. Key Stress Factors

Based on the interviews, several stressors were repeatedly mentioned. Figure 1 summarizes their relative impact according to respondents' narratives.

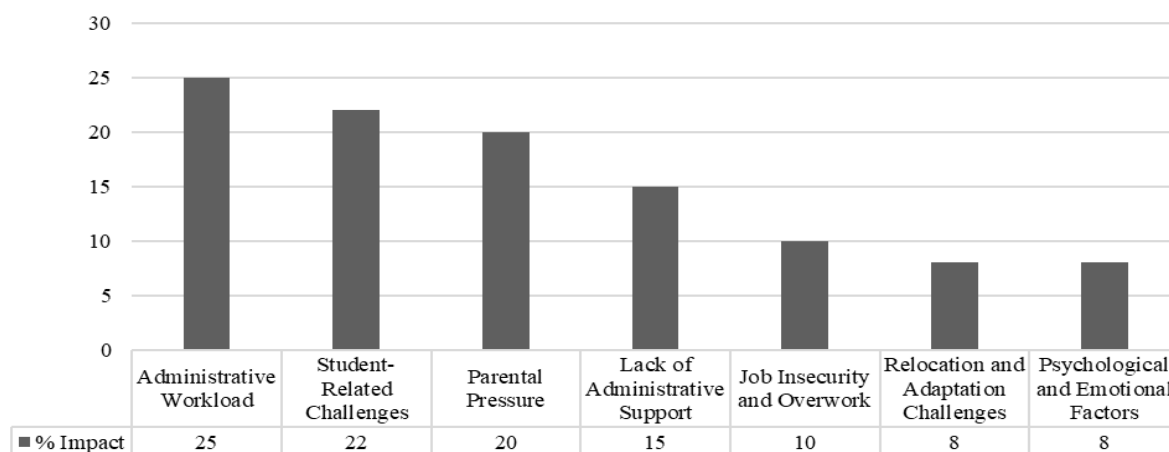


Figure 1. Relative impact according to respondents' narratives

Administrative workload and bureaucracy were cited as the most pressing issues. Teachers reported that excessive paperwork diverted time from core instructional activities. Unexpected reporting demands during busy teaching schedules further aggravated this burden, leading to frustration and diminished instructional quality.

Teachers also reported material constraints, such as the lack of classroom space and equipment (e.g., printers), which disrupted lesson preparation and delivery. These issues were particularly acute in overcrowded schools operating in multiple shifts.

Interpersonal stressors included critical discussions in school chats, a lack of constructive feedback from leadership, and frequent rule changes. In public schools, teachers highlighted inconsistent directives from administrators as a major concern. In contrast, private school teachers experienced heightened pressure from parents, often driven by unrealistic expectations.

Relocation-related stress emerged among teachers who moved to a new city. Feelings of social isolation and lack of institutional support intensified their adaptation difficulties. As one respondent stated, "I moved to the capital and didn't know anyone. There was no one to turn to. I felt completely lost."

These findings reinforce evidence that collegial support mitigates relocation stress (Li et al., 2022).

Parental over-involvement was also noted as a prominent stressor, particularly in private institutions. Some parents equated financial investment with the right to dictate educational approaches. One teacher remarked: "They think because they pay, they can demand anything, even the impossible."

This confirms literature indicating that demanding parents increase occupational stress (Prakke & Van Peet, 2023).

Changing classroom dynamics due to new student generations (e.g., Gen Z, digital natives) presented further challenges. Teachers reported decreased respect, increased assertiveness, and a need to constantly revise teaching methods. Prensky's theory of digital learners was frequently referenced, supporting the claim that traditional methods no longer suffice (Prensky, 2001).

Inclusive education also contributed to stress, with teachers expressing concerns about maintaining discipline and emotional safety in mixed-ability classrooms.

3. Coping Strategies

Although many teachers did not consciously employ structured coping techniques, various adaptive strategies emerged. Informal peer support (e.g., Friday tea gatherings –konildi bosatu) was widely regarded as therapeutic. Teachers shared experiences and exchanged practical

advice, fostering a sense of solidarity. Peer collaboration is known to protect against burnout and enhance emotional resilience (Avanzi et al., 2018).

The identified coping strategies can be systematized into four main categories: cognitive, emotional, behavioral, and institutional. Table 1 summarizes these categories with examples based on respondents' narratives.

Table 1. Systematization of Coping Strategies

Type	Examples from Interviews
Cognitive	Mental reframing, daily motivational self-talk
Emotional	Peer gatherings ("konildi bosatu"), emotional support from family
Behavioral	Physical exercise, temporary disengagement after work
Institutional Needs	Desire for rest areas, emotional resilience workshops

Based on respondent feedback, informal peer support appears to be the most consistently effective strategy, particularly for mid-career teachers. In contrast, temporary disengagement was described as a stop-gap measure, offering only momentary relief.

Personal strategies included mental reframing, morning motivational routines, and post-work disengagement. Some teachers emphasized the importance of maintaining appearance for self-confidence, while others relied on physical activity or family support for emotional relief.

Experience and professional maturity were cited as natural buffers. Teachers reported that stress affected them more acutely at the beginning of their careers. With time, they developed better emotional control and situational judgment.

4. Organizational Support Needs

Teachers expressed a clear need for institutional support mechanisms:

- Designated rest areas within schools
- Regular emotional resilience training
- Time management and stress reduction workshops
- Reduction of bureaucratic load to reallocate energy toward pedagogy

Several respondents emphasized that the attitude of the school administration plays a critical role in shaping the psychological climate. As one noted: "If the administration took our psychological needs seriously, things would be easier." Mentorship from experienced colleagues was also highlighted as essential, especially for novice teachers navigating institutional and emotional challenges.

Conclusion

This study examined the primary sources of occupational stress among schoolteachers in Kazakhstan and identified key coping strategies used to manage these challenges. The findings reveal that excessive bureaucratic workload, administrative pressure, and lack of support for inclusive education are major contributors to emotional fatigue and job dissatisfaction. Teachers reported relying on informal peer support, emotional self-regulation, and temporary disengagement as coping mechanisms. While these strategies provide short-term relief, they are insufficient in the absence of institutional and systemic reforms.

The results suggest an urgent need for structural changes in the educational environment. Reducing administrative burdens through the implementation of support staff – such as

administrative assistants – could significantly alleviate teacher overload and allow educators to focus on lesson preparation and student engagement. Moreover, the lack of specialized resources and training for inclusive education highlights the importance of providing ongoing professional development and access to expert consultation.

Support from school leadership and a collaborative atmosphere were consistently identified as key protective factors. When teachers feel emotionally supported by colleagues and administration, their ability to manage stress improves, positively affecting both teaching quality and workplace satisfaction. Policy efforts should therefore prioritize building collegial, psychologically safe school environments.

Importantly, the study demonstrates that different types of schools – public, private, and specialized – present distinct stressors. Thus, context-sensitive and flexible approaches are necessary when developing targeted interventions or reforms. Attention should also be given to helping teachers adapt to ongoing changes in education systems, reducing the likelihood of burnout and improving retention in the profession.

The scientific novelty of this research lies in its localized, qualitative approach to understanding occupational stress within an underrepresented national context. Unlike many previous studies based on quantitative methods and standardized surveys, this study draws on teachers' lived experiences and subjective reflections. It also highlights culturally embedded coping strategies, such as peer-based emotional support and collective practices like *konildi bosatu*, which have received little attention in international academic literature. These insights contribute new empirical evidence that enhances existing theoretical frameworks of teacher stress and resilience with context-specific depth.

Limitations and Future Research

Despite its contributions, this study has several limitations. First, the sample size was relatively small (14 participants), and the findings may not fully represent the diversity of experiences among schoolteachers across Kazakhstan. Second, the qualitative nature of the research, while providing rich insights, limits generalizability. Third, most participants were female, which reflects the gender distribution in the profession but may underrepresent male perspectives on stress.

Future studies should consider expanding the participant pool to include more schools from different regions and socioeconomic contexts. A mixed-methods approach combining qualitative interviews with quantitative measures could strengthen the validity of findings and explore correlations between specific stressors and outcomes such as job satisfaction or attrition. Additionally, longitudinal research would allow for examination of how stress and coping strategies evolve over time.

It is also recommended to investigate the effectiveness of targeted interventions – such as mentorship programs, administrative support systems, or mental health training – and to assess their long-term impact on teacher well-being. Exploring student-related outcomes in relation to teacher stress levels may offer further implications for educational quality and equity.

Contribution of the authors

Toleubekova G.T. – served as the principal researcher and author of the study. She developed the research concept and design, formulated the objectives and research questions, conducted interviews, analyzed qualitative data, and prepared the initial draft of the manuscript.

Aubakirova S.D. – supervised the research at the national level and provided continuous methodological and academic guidance. She contributed to refining the research design, improving the structure of the semi-structured interview protocol, and ensuring the relevance of the study within the context of Kazakhstan's educational system.

Zhang W. – contributed to the theoretical and comparative framework of the study. He provided expertise on international perspectives in teacher occupational stress, offered methodological recommendations for qualitative data analysis, and ensured that the research adhered to global academic standards.

References

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Zhubanazarova, N. S., Tursyngali, A. A., Sailinova, K. K., & (2021). Features of emotional burnout in teachers from different age categories. *BULLETIN Series Psychology*, 69(4). <https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.04>
- Avanzi, L., Fraccaroli, F., Castelli, L., Marcionetti, J., Crescentini, A., Balducci, C., & Van Dick, R. (2018). How to mobilize social support against workload and burnout: The role of organizational identification. *Teaching and Teacher Education*, 69, 154–167. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.001>
- Eddy, C. L., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of School Psychology*, 76, 17–32. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.001>
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *European Review of Applied Psychology*, 65(6), 275–283. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.10.003>
- GEM Report UNESCO. (2023). 2023 GEM Report Summary: Technology in education: A tool on whose terms? GEM Report UNESCO. <https://doi.org/10.54676/habj1624>
- González-Valero, G., Gómez-Carmona, C. D., Bastida-Castillo, A., Corral-Pernía, J. A., Zurita-Ortega, F., & Melguizo-Ibáñez, E. (2023). Could the complying with WHO physical activity recommendations improve stress, burnout syndrome, and resilience? A cross-sectional study with physical education teachers. *Sport Sciences for Health*, 19(1), 349–358. <https://doi.org/10.1007/s11332-022-00981-6>
- Kazakh National University of Arts, Askarkyzy, S., Zhunusbekova, A., & Abai Kazakh National Pedagogical University. (2023). Experimental study of emotional burnout of secondary school teachers. *3i Intellect Idea Innovation*, 3, 176–184. https://doi.org/10.52269/22266070_2023_3_176
- Li, S., Sheng, Y., & Jing, Y. (2022). How Social Support Impact Teachers' Mental Health Literacy: A Chain Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.851332>
- Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., & Kavanagh, O. (2023a). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 119, 102173. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>
- Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., & Kavanagh, O. (2023b). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 119, 102173. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- OECD. (2021). Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education. OECD. <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>

Papadakis, S. (2022). Apps to Promote Computational Thinking and Coding Skills to Young Age Children: A Pedagogical Challenge for the 21st Century Learners. *Educational Process International Journal*, 11(1). <https://doi.org/10.22521/edupij.2022.111.1>

Prakke, B., & Van Peet, A. (2023). Challenging parents, teacher occupational stress and health in Dutch primary schools. *International Journal about Parents in Education*, 1(1). <https://doi.org/10.54195/ijpe.18247>

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Richards, J. (2012). Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *The Educational Forum*, 76(3), 299–316. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.682837>

Stress: Appraisal and Coping. (2013). In S. Folkman, *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (pp. 1913–1915). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215

Unravelling the layers of teachers' work-related stress (Teaching in Focus). (2023). Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). <https://doi.org/10.1787/bca86c20-en>

Г.Т. Толеубекова*¹, С.Д. Аубакирова², В. Жанг³

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

³Акрон университеті, Акрон қ., Огайо штаты, Америка Құрама Штаттары

Білім беру ортасындағы стресті басқару стратегиялары: мұғалімдердің тәжірибесі

Аңдатпа. Бұл зерттеу мұғалімдердің білім беру ортасында кездесетін стресс факторларын анықтауға және оларды тиімді қолдаудың ықтимал тәсілдерін талдауға арналған. Стрестің негізгі көздеріне әкімшілік жүктеме, ата-аналармен қарым-қатынас, ерекше балалармен жұмыс және білім беру процесінің заманауи талаптарына бейімделу қажеттілігі жатады. Зерттеу әдістемесі ретінде сауалнамалар мен сұхбаттар қолданылды, бұл мұғалімдердің стрестік факторларды қабылдауы туралы егжей-тегжейлі мәліметтер алуға мүмкіндік берді. Нәтижелер кәсіби қызметке деген жоғары үміт, ресурстардың жетіспеушілігі және әкімшіліктің жүйелі қолдауының болмауы стресс деңгейін жоғарылатып, жұмысқа қанағаттануды төмендететінін көрсетті. Жұмыстың ғылыми маңыздылығы мұғалімдердің еңбек жағдайларын жақсартуға бағытталған құрылымдық өзгерістерді, соның ішінде әкімшілік жүктемені азайту үшін көмекшілерді енгізуді, инклюзивті тәжірибелерді оқытуды және стресті басқару бағдарламаларын құруды қамтиды. Жұмыстың практикалық маңыздылығы қолайлы білім беру ортасын құру және мұғалімдердің стресске төзімділігін арттыру үшін пайдалануға болатын ұсыныстарда жатыр. Мұндай шараларды енгізу мұғалімдердің кәсіби және эмоционалды әл-ауқатына ықпал етіп қана қоймай, жалпы білім беру процесінің сапасына оң әсер етеді.

Түйін сөздер: стресс факторлары, білім беру ортасы, стресске төзімділігі, стресті басқару бағдарламалары, кәсіби әл-ауқат.

Г.Т. Толеубекова*¹, С.Д. Аубакирова², В. Жанг³

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

³Университет Акрон, г. Акрон, штат Огайо, Соединенные Штаты Америки

Стратегии управления стрессом в образовательной среде: опыт учителей

Аннотация. Данное исследование посвящено выявлению факторов стресса, с которыми сталкиваются учителя в образовательной среде, и анализу возможных подходов для их

эффективной поддержки. Основные источники стресса включают в себя административную нагрузку, взаимодействие с родителями, работу с особыми детьми и необходимость адаптации к современным требованиям образовательного процесса. В качестве методологии исследования были использованы опросы и интервью, что позволило получить более детализированные данные о восприятии стрессовых факторов учителями. Результаты показали, что высокие ожидания к профессиональной деятельности, нехватка ресурсов и недостаток системной поддержки со стороны администрации увеличивают уровень стресса и снижают удовлетворенность работой. Научная значимость работы заключается в разработке структурных изменений, направленных на улучшение условий труда педагогов, включая введение ассистентов для снижения административной нагрузки, обучение инклюзивным практикам и создание программ для управления стрессом. Практическая значимость работы заключается в рекомендациях, которые могут быть использованы для создания благоприятной образовательной среды и повышения стрессоустойчивости учителей. Внедрение таких мер не только способствует профессиональному и эмоциональному благополучию педагогов, но и положительно сказывается на качестве образовательного процесса в целом.

Ключевые слова: факторы стресса, образовательная среда, стрессоустойчивость педагогов, управление стрессом, профессиональное благополучие.

Information about the authors:

Toleubekova G.T. – corresponding author, PhD student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, A. Yanushkevich str., 6, 010008, Astana, Republic of Kazakhstan.

Aubakirova S.D. – PhD, senior lecturer, L.N. Gumilyov Eurasian National University, A. Yanushkevich str., 6, 010008, Astana, Republic of Kazakhstan.

Zhang W. – PhD, Associate Professor, Department of English, The University of Akron, E Buchtel Ave., 302, 44325, Akron, Ohio, the United States of America.

Авторлар туралы мәліметтер:

Толубекова Г.Т. – хат-хабар авторы, докторант, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич к-сі, 6, 010008, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Аубакирова С.Д. – PhD, аға оқытушы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич к-сі, 6, 010008, Астана қ., Қазақстан Республикасы.

Жанг В. – ғылым докторы, доцент, Акрон университеті, Е Бухтэль даң, 302, 44325, Акрон қ., Огайо штаты, Америка Құрама Штаттары.

Сведения об авторах:

Толубекова Г.Т. – автор для корреспонденции, докторант, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. А. Янушкевича, 6, 010008, г. Астана, Республика Казахстан.

Аубакирова С.Д. – PhD, старший преподаватель, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. А. Янушкевича, 6, 010008, г. Астана, Республика Казахстан.

Жанг В. – доктор наук, доцент, Университет Акрон, пр. Е Бухтэль, 302, 44325, г. Акрон, штат Огайо Соединенные Штаты Америки.



МРНТИ 14.35.01

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-250-265>

Обзорная статья

Роль проектного обучения в развитии лидерства, коммуникации и командной работы у будущих педагогов

Д.Б. Бейбит¹, А.К. Аманова^{*2}, А.У. Тулепбергенова³

^{1,2,3}Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

(E-mail: ¹dumanasem@mail.ru, ^{*2}amana1986@mail.ru, ³ardak.t82@mail.ru)

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор исследований, посвящённых роли проектного обучения в формировании гибких компетенций (soft skills) у будущих педагогов, специализирующихся в области физической культуры и спорта. Проведён сравнительный анализ отечественных и зарубежных научных работ, включающих систематические обзоры, мета-анализы и эмпирические исследования. Особое внимание уделено формированию лидерских качеств, коммуникативных умений и навыков командной работы как ключевых компонентов профессиональной готовности будущего учителя. Сопоставлены зарубежные и казахстанские подходы, выявлены доказанные эффекты и ограничения применения проектного обучения в образовательной практике. Обоснована необходимость интеграции проектного обучения в программы подготовки педагогов физической культуры и спорта как важного условия повышения качества педагогического образования и развития профессиональных компетенций, соответствующих требованиям XXI века. Были рассмотрены педагогические условия успешной реализации проектного обучения: междисциплинарный характер задач, оценку, наставничество, цифровые инструменты коллаборации и рефлексивные практики. Показано, что проектные форматы усиливают мотивацию, ответственность и академическую самостоятельность студентов, способствуют переносу знаний на ситуации в профессиональной тренерско-преподавательской деятельности. Практическая значимость заключается в предложениях по внедрению модулей с PBL в методические учебные дисциплины, педагогические и тренерские практики с учетом национальных стандартов, ресурсов вуза и профиля подготовки студентов, а также мониторинга результатов.

Ключевые слова: проектное обучение, soft skills, лидерство, коммуникация, педагогическое образование, физическая культура и спорт.

Поступила: 21.10.2025; Одобрена: 15.12.2025; Доступна онлайн: 31.12.2025

*автор для корреспонденции

Введение

Современное педагогическое образование в Казахстане всё больше ориентируется на подготовку специалистов, способных эффективно действовать в условиях быстро меняющегося социокультурного пространства. В сложившихся условиях обновленного содержания образования особое значение приобретает проектное обучение как инновационная педагогическая технология.

В государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2023-2029 годы отражена необходимость в подготовке педагогов нового типа, обладающих высоким уровнем коммуникативной культуры, лидерского потенциала, критического и проектного мышления. Нахождение системы образования в стадии модернизации и глубокой трансформации, связанной с требованиями рынка труда, повсеместной цифровизацией и переходом к компетентностной модели подготовки кадров, на первый план выходят гибкие компетенции, или так называемые *soft skills*, которые определяют успешность педагога не только как транслятора знаний, но и как организатора взаимодействия между участниками образовательного процесса. В Казахстане отсутствуют комплексные исследования влияния PBL на развитие *soft skills* именно у будущих педагогов физической культуры. Педагог в данной сфере управляет коллективными занятиями, мотивирует обучающихся собственным примером, обеспечивает командную динамику во время выполнения двигательных заданий и формирует у школьников навыки сотрудничества и социальной ответственности.

Казахстанские исследования показывают, что в системе высшего педагогического образования недостаточно разработаны методики формирования *soft skills* у студентов, а внедрение проектного подхода остается фрагментарным и несистемным (Оналбаева, Даулеткулова, 2019).

Зарубежные исследования последних лет свидетельствуют о том, что проектное обучение (*Project-Based Learning*) является одной из наиболее результативных технологий развития лидерства, коммуникации и командной работы. В отличие от традиционных методов, оно предполагает решение практико-ориентированных задач, совместное создание образовательного продукта, распределение ролей и обязательную рефлексию. Всё это позволяет студентам формировать качества, необходимые в будущей профессиональной деятельности (Guo, 2020; Orih, 2024).

Актуальность исследования определяется потребностью в модернизации будущих педагогов в соответствии с международными стандартами, с одной стороны, а также необходимость адаптации показавших эффективность в зарубежной практике методов проектного обучения в казахстанскую систему подготовки педагогических кадров в области физической культуры и спорта.

Цель данного исследования заключается в рассмотрении роли проектного обучения в развитии лидерских качеств, коммуникативных навыков и способности к командной работе у будущих педагогов по физической культуре и спорту, а также в определении научных и практических перспектив применения проектного обучения в казахстанской системе педагогического образования. В рамках нашего исследования будет проведен всесторонний анализ роли проектного обучения в развитии *soft skills* у будущих педагогов физической культуры и спорта. Будут изучены и обобщены теоретические подходы к определению и классификации *soft skills* в педагогике, а также рассмотрены

существующие модели их формирования в образовательном процессе. Особое внимание будет уделено анализу международного и отечественного опыта применения проектного обучения в подготовке педагогических кадров, выявлению эффективных практик и факторов, влияющих на успешность развития личностно-профессиональных компетенций студентов спортивных направлений.

Кроме того, будет проведено сопоставление различных методологических подходов, через которое будут определены их слабые и сильные стороны, а также обозначены направления для дальнейшего совершенствования педагогических технологий в казахстанских вузах.

Материалы и методы

В исследовании применён аналитико-синтетический метод изучения источников, охватывающий более 30 публикаций разных лет. Были проанализированы системные обзоры и мета-анализы зарубежных исследований, представленные в международных базах данных SCOPUS, Web of Science, ScienceDirect, MDPI, Frontiers и SpringerLink. При отборе включались исследования, в которых рассматривалось влияние проектного обучения на развитие soft skills, лидерства и коммуникации у студентов педагогических и спортивных направлений. Основными методами стали контент-анализ и сравнительное сопоставление международного и национального опыта применения проектного обучения в формировании гибких компетенций у студентов педагогических специальностей.

Результаты и обсуждение

В педагогической науке в последние годы особое внимание уделяется изучению и осмыслению феномена soft skills как важнейшего компонента профессиональной готовности учителя. Теоретические подходы к определению и развитию гибких навыков отражают изменение современной парадигмы образования, которая отходит от концентрации на знаниях к личностно и компетентностно-ориентированной модели.

Проектное обучение в подготовке будущих учителей физической культуры и спорта можно рассматривать как особую форму деятельностно-медиированной социализации, где soft skills выступают целевыми, операционно описываемыми результатами. В этом направлении проектное обучение задает рамку реализации компетентности, в которой обучающиеся не только усваивают педагогические схемы, но и конструируют их применение в условиях неопределенности, координируя роли, ресурсы и временные ограничения. Значимость её состоит в уточнении механизма формирования гибких навыков через связку «задача-совместное планирование-многоуровневая обратная связь-рефлексия», где каждая фаза выступает необходимым и достаточным условием перехода от ситуативной кооперации к устойчивой коммуникативно-лидерской компетентности, учитывая специфику физической культуры и спорта. Новизной исследования soft skills является система взаимосвязанных микрокомпетенций с наблюдаемыми индикаторами в аутентичных задачах физической культуры и спорта.

Исследователи отмечают, что эффективность педагогической деятельности определяется не только предметными знаниями (hard skills), но и способностью педагога

выстраивать взаимодействие, проявлять эмпатию, критическое мышление, креативность и готовность к сотрудничеству. Обращение к теоретическим подходам, компетентностному, деятельностному, аксиологическому, когнитивно-поведенческому и интегративному, позволяет рассматривать soft skills для будущих педагогов по физической культуре и спорту как системное явление, предполагающее постоянное взаимодействие с обучающимися, командную работу и мотивацию (рис.1).

Профессиональная компетентность педагога физической культуры			
Профессиональные hard skills: Знание методики преподавания Навыки планирования и подбора нормативов Знание возрастных особенностей и психологии обучения Безопасность и здоровье обучающихся Организация игр, соревнований Контроль и оценка результатов обучающихся	Гибкие, социальные soft skills: Коммуникация и обратная связь Лидерство и управление классом Эмоциональный интеллект и эмпатия Командная работа и сотрудничество Креативность и решение проблем Тайм-менеджмент и навыки дискуссии	Цифровая грамотность digital skills: Владение онлайн инструментами LMS, Google, Workspace Использование ИКТ для анализа занятий Мультимедийные технологии и цифровые тесты Цифровая оценка и е-портфолио Работа с AI-платформами и аналитикой данных	Надпредметные meta skills: Самообучение и самоорганизация Критическое и системное мышление Креативность и инновационность Рефлексия и непрерывное развитие Адаптивность и устойчивость к стрессу Этическое и ценностное мышление

Рисунок 1. Структура профессиональных навыков будущего педагога физической культуры в условиях обновленного содержания образования

Рассмотрение зарубежного опыта позволяет проследить устойчивую тенденцию, суть её состоит в том, что проектное обучение рассматривается как стратегический инструмент формирования soft skills в педагогике.

Orih, анализируя 38 интервенций, пришли к выводу, что именно проектные форматы обеспечивают значимый рост навыков сотрудничества и коммуникации. Однако они подчёркивают, что лишь малая часть программ соответствует высоким стандартам

качества по инструментам CASP и EPHPP, что указывает на необходимость более строгого проектирования и оценки педагогических практик (Orih и др., 2024).

Группа исследователей во главе с Guo систематизировали практику применения PBL в высшей школе и выделили ряд ключевых факторов успешности: ясность целей, распределение ролей, фасилитация со стороны преподавателя, регулярная рефлексия (Guo и др., 2020). Saavedra отмечает, что проектное обучение не только формирует soft skills, но и способствует росту академической успеваемости, особенно в дисциплинах педагогического профиля (Saavedra, 2024).

Лидерство как результат проектного обучения исследовано в работах Kim и Cruz, где показано, что педагогические практики физической культуры напрямую связаны с лидерскими качествами студентов. В рамках систематического обзора, включавшего в себя 46 эмпирических исследований, было выявлено, что педагогические практики, основанные на лидерстве и совместной ответственности, оказывают устойчивое влияние на формирование социальных и управленческих навыков студентов. Эффективность развития лидерских качеств, по мнению авторов, зависит от качества педагогического сопровождения. Недостаточная вовлеченность со стороны преподавателя может привести к поверхностному распределению ролей и снижению вовлеченности участников образовательного процесса. При этом были выявлены гендерные различия (n=146): у студентов мужского пола преобладали навыки принятия решений и ответственности за конечный результат, а у студенток проявлялись лидерские качества в координации и коммуникации, планировании. Исследование установило, что высокий уровень педагогического вовлечения способствует снижению ролевых конфликтов и росту ответственности участников проекта. Авторы рекомендуют включать элементы проектного лидерства в подготовку учителей физической культуры, уделяя внимание гендерной сбалансированности ролей и активному педагогическому сопровождению (Kim, Cruz, 2024).

Fernandez-Rio в своем исследовании подтверждают, что гибридные модели проектного обучения, основанные на сочетании кооперативного обучения и игровых подходов, развивают у студентов ответственность и способность управлять группой. В подготовке будущих учителей физической культуры это имеет особую значимость, поскольку лидерство необходимо не только в управлении уроком, но и в организации спортивных мероприятий и секций, фестивалей и волонтерских проектов, в которых требуется синтез педагогического, организационного и коммуникативного лидерства. Коммуникативные навыки в условиях проектного обучения формируются через постоянное взаимодействие в команде, обсуждение идей, презентации и обмен обратной связью (Méndez-Giménez и др., 2022).

Rehman и Zhang, анализируя внедрение PBL в дисциплинах, требующих активной коммуникации и презентационной деятельности, показали, что регулярные публичные минизащиты, оценивание по критериям и ведение протоколов обсуждений приводят к устойчивому росту коммуникативной уверенности и качества аргументации студентов. Наибольший рост фиксировался при четком распределении ролей: ведущий, модератор дискуссии, контролер времени, ответственный за итоговый отчет и обязательную письменную фиксацию, протоколирование договоренностей (Rehman и др., 2024; Zhang, Ma, 2023).

В метаанализе 66 исследований отмечается, что PBL положительно влияет на меж-

личностные результаты обучения, включая навыки общения и кооперации, особенно в планах продолжительностью более 6 недель и командах, включающих в себя от 4 до 6 человек. Усиление эффективности происходило, когда в оценивание включались характеристики с поведенческими дескрипторами и элементы внешней проверки результатов, такие, как публичные демонстрации и отзывы внешних партнеров (Zhang, Ma, 2023).

Как показало исследование, даже в условиях дистанционного формата проектное обучение сохраняет потенциал для развития навыков общения при условии наличия синхронного/асинхронного режима, единых шаблонов коммуникации, хотя отмечаются трудности с цифровой инфраструктурой и подготовкой преподавателей (Uyen и др., 2023). Из этого следует, что коммуникативный эффект проектного обучения наиболее высок при длительных проектах со структурированными ролями, критериями и регулярной публичной коммуникацией, а в дистанционных и смешанных форматах он сохраняется при условии методической и цифровой готовности преподавателя и программы. Это открывает новые перспективы использования смешанных форматов PBL в педагогических вузах Казахстана.

В исследованиях Lin (2024) проведена оценка эффективности проектного обучения на улучшение навыков командной работы. Исследователи отмечают, что участие в проекте формирует доверие, распределение ответственности и коллективную ответственность за результат. Наибольший эффект фиксируется при ротации ролей и регулярных коротких совещаний с фиксацией договоренностей. В таких условиях студенты демонстрируют устойчивое повышение согласованности действий, наблюдается снижение конфликтности и лучшее соблюдение сроков исполнения.

Sanchez-Garcia и Cozar, анализируя PBL в устойчивой парадигме, подчеркивают, что качество командной работы растёт, когда проект имеет действительных адресатов (школы, спортивные федерации) и прозрачные критерии оценивания с поведенческими дескрипторами. В то же время сохраняется проблема «эффекта безбилетника», когда часть студентов остаётся пассивной (Sancher-Garcia, Reyes-de-Cozar, 2025). Решением может стать использование равной оценки, цифрового портфолио и рефлексивных дневников.

Таблица 1. Структура показателей развития гибких компетенций soft skills у будущих педагогов физической культуры и спорта в условиях проектного обучения

Направление компетенций	Показатель	Базовый уровень	Развивающийся уровень	Продвинутый уровень	Результаты деятельности
	Постановка цели и задачи проекта	Формулирует цель без критериев и связи с практикой	Определяет цели проекта, соотносит их с задачами обучения	Разрабатывает четкие цели и критерии, координирует их с участниками и руководителем	План проекта, лист целей, отчет о защите проекта

Лидерство	Организация и координация работы группы	Выполняются только порученные задания	Координирует работу небольшой группы, контролирует сроки	Руководит коллективом, рационально распределяет ресурсы и время	Календарный план, журнал выполнения заданий
	Разрешение конфликтов и принятие решений	Избегает обсуждения при разногласиях	Принимает решения с учетом мнения группы	Организует обсуждение, медирует конфликт, принимает ответственное решение	Протокол обсуждения, письменное решение, журнал наблюдений
	Ответственность и безопасность	Выполняет инструкции	Контролирует выполнение правил и сроков	Формирует культуру ответственности, проводит инструктаж по безопасности	Инструктаж, лист допуска, чек-лист безопасности
Коммуникация	Эффективное взаимодействие с участниками проекта	Общается нерегулярно, без структуры	Поддерживает постоянную коммуникацию, корректирует тон общения	Использует разнообразные каналы, выстраивает партнерские отношения с разными группами	Отчет о коммуникации, переписка, записи совещаний
	Фиксация договоренностей и отчетность	Устные договоренности	Ведёт краткие записи обсуждений	Ведёт системный протокол и отчеты с обозначением сроков и ответственных	Протоколы встреч, отчеты о ходе проекта
	Обратная связь и рефлексия	Дает общие оценки	Формулирует комментарии по основным критериям	Дает развернутую конструктивную обратную связь, основанную на анализе	Отзывы преподавателя, формы самооценки, рефлексии
	Владение двуязычной коммуникацией	Общается на одном языке	Частично использует второй язык	Готовит материалы на казахском и русском языках, владеет терминологией	Двуязычные презентации, инструкции, отчеты

Командная работа	Согласованность действий в группе	Выполняет индивидуальные задачи	Учитывает зависимость своей работы от других	Планирует и согласовывает действия всех участников	План-график, карта зависимостей, общий отчет
	Регулярность и ритм проектной деятельности	Участвует нерегулярно	Отчитывается о проделанной работе	Организует и проводит совещания, подводит итоги, анализирует результаты	Журнал встреч, календарь, срочные и текущие отчеты
	Гибкость в распределении ролей	Сохраняет одну роль в команде	Меняет роль по запросу	Организует ротацию ролей, обучает и наставляет других	График распределения ролей, описание функций
	Поддержка и взаимопомощь	Помогает по просьбе	Проявляет инициативу в помощи	Формирует атмосферу поддержки, организует взаимопомощь	Отзывы участников, журнал взаимодействия
	Соблюдение принципов безопасности и инклюзии	Знает основные правила	Применяет базовые протоколы	Разрабатывает адаптированные инструкции с учетом особенностей участников	Памятки, инструкции, журнал инструктажа

В отечественных исследованиях Абугалиевой подчёркивается, что проектные формы обучения способствуют развитию коммуникативных и организационных компетенций студентов педагогических вузов, однако пока отсутствуют валидные инструменты диагностики soft skills, а системных апробаций в программах подготовки учителей физической культуры и спорта крайне мало (Абугалиева, 2019). Это указывает на необходимость разработки национальных методик оценки и внедрения проектного подхода в учебные планы.

Гатиат, исследовавший потенциал проектно-ориентированного подхода в формировании межкультурной коммуникативной компетенции студентов педагогических направлений, показывает, что проектная деятельность способствует не только развитию речевых навыков, но и осознанию ценности совместного взаимодействия в многонациональной аудитории, что особенно актуально для казахстанского образовательного пространства. Участники исследования отмечали, что регулярная работа в многонациональных командах позволила им лучше понимать культурные различия, избегать коммуникативных барьеров и вырабатывать уважительное отношение к разнообразию. По данным исследования, показатель межкультурной эмпатии студентов экспериментальной группы вырос на 23%, а уровень уверенности в межкультурной

коммуникации на 18% по сравнению с контрольной выборкой. Методика включает групповые исследовательские мини-проекты, межкузыковые сотрудничество и рефлексию, которые создают реальные условия для коммуникации и кооперации (Гатиат, Жорабекова, 2022).

Исследование Онолбаевой и Даулеткуловой демонстрирует, что метод проектов становится ключевым инструментом внедрения обновленного содержания образования, направленного на развитие критического мышления, навыков самостоятельности и социальной активности учащихся. В ходе эмпирического анализа, проведенного на базе педагогических факультетов КазНУ, было выявлено, что лишь 27% преподавателей системно применяют элементы проектного обучения, преимущественно на старших курсах, тогда как на младших курсах этот показатель не превышает 10%. Было установлено, что применение метода проектов в обучении способствует повышению самостоятельности студентов (Онолбаева, Даулеткулова, 2019). Однако авторы отмечают недостаточную методическую готовность преподавателей к системной реализации проектного обучения и отсутствие четких инструментов оценки сформированности *soft skills*. По результатам опроса и интервью с преподавателями лишь 68% респондентов отметили необходимость адаптации проектных заданий к специфике дисциплин и возрасту обучающихся, а также включения в учебные программы пошаговых алгоритмов проектной деятельности. В заключение предлагается модель унифицированных критериев оценки *soft skills*, интегрированных в образовательные стандарты, исследователи подчеркивают важность подготовки преподавателей к наставнической роли в условиях обновленного содержания образования (табл.1).

Исаева и Цой в своем исследовании рассматривают проектные технологии как инструмент формирования профессиональной компетентности студентов педагогических направлений, включая будущих учителей физической культуры (Исаева, Цой, 2020). Они подчеркивают, что проектная деятельность способствует развитию самостоятельности, ответственности и способности к профессиональной рефлексии, являясь ключевым условием профессионального становления. В исследовании анализируются результаты внедрения проектных заданий, где студенты выполняли коллективные и индивидуальные проекты, направленные на решение реальных педагогических задач. У участников повысились показатели самоорганизации, коммуникативной активности и ответственности за общий результат, что напрямую связано с развитием гибких компетенций (*soft skills*). Большое внимание в исследовании уделяется методическому сопровождению включающему критерии оценки уровня сформированности гибких навыков и алгоритмы организации проектной работы.

Для решения проблемы формирования коммуникативной компетенции в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических направлений применялся комплексный подход, который включает в себя активное взаимодействие студентов, применение интерактивных подходов, ситуационных заданий и проектных форм работы (Молдабек и др., 2020). В ходе эксперимента наблюдался устойчивый рост уровня вербальных и невербальных навыков общения, а также повышение качества обратной связи между студентами и преподавателями. В этом контексте проектное обучение выступает как наиболее эффективный механизм интеграции теоретических знаний и практических коммуникативных умений в единую профессиональную систему, направленную на развитие компетентного и коммуникабельного специалиста в сфере физической культуры и спорта.

Тусубекова с соавторами, рассматривая психолого-педагогические предпосылки

формирования коммуникативной компетентности подростков, подчеркивает, что её развитие опирается на сочетание возрастных, психологических факторов и педагогического дизайна взаимодействий. Исследователи указывают, что устойчивое формирование коммуникативных умений обеспечивается при наличии регулярной практики совместного решения задач, рефлексивных обсуждений и этически выверенной обратной связи, напрямую соотносящейся с PBL (Тусубекова и др., 2023). Тем самым результаты исследований дополняют зарубежные: коммуникативная компетентность подростков формируется быстрее в условиях конкретных задач и социально значимых ролей, что обосновывает включение мини-проектов с публичным представлением и внешними отзывами в курсы подготовки будущих учителей физической культуры.

Сравнение международного и отечественного опыта позволяет сделать несколько выводов.

Во-первых, эффективность PBL в развитии лидерства, коммуникации и командной работы подтверждается многочисленными исследованиями, однако чаще всего речь идёт о краткосрочных эффектах.

Во-вторых, методическая проработка PBL пока остаётся недостаточной: многие исследования указывают на ограниченность выборок, отсутствие долгосрочного наблюдения и валидных инструментов оценки *soft skills*.

В-третьих, именно в программах подготовки учителей физической культуры и спорта PBL обладает особым потенциалом, поскольку учебные проекты могут органично соединяться с организацией уроков, спортивных праздников, инклюзивных мероприятий и исследовательских заданий. Нами замечена необходимость продольных дизайнов продолжительностью не менее 2 семестров с отложенными замерами (6-8 недель) для оценки устойчивости изменений, а также экспериментальных схем с сопоставимыми контрольными группами, где традиционные формы обучения дополняются элементами PBL без их публичной защиты, что позволит охарактеризовать вклад именно публичности и внешней экспертизы.

Несмотря на эти положительные тенденции большинство казахстанских исследователей указывает на отсутствие единых инструментов диагностики *soft skills* и неразработанность национальной модели проектного обучения, адаптированной к казахстанской системе педагогического образования. Переход к национальной модели, по нашему мнению, целесообразно осуществлять через пилотные площадки в 2-3 вузах с последующей корректировкой отдельных частей на межвузовских состязаниях по решению проектных задач с внешними экспертами от школ, федераций и неправительственных организаций. Отчётные документы, такие, как портфолио использованных средств, видеоматериалы взаимодействия и внедрения, отзывы стейкхолдеров, могут стать базовой основой для методических рекомендаций и стандартизации процедуры оценивания.

Для отечественной педагогики открывается важное исследовательское направление по созданию валидных диагностических инструментов для оценки *soft skills* в контексте физического воспитания, разработке методик долгосрочного проектного обучения, позволяющего отслеживать устойчивость навыков, адаптацию международных практик к условиям казахстанских вузов, готовящих будущих педагогов. Перечисленные направления способны не только повысить качество подготовки педагогов, но и внести вклад в развитие педагогической науки.

Вклад данной исследовательской работы состоит в концептуализации мезо-уровней PBL-модели для физической культуры и спорта в формулировке требований к средствам и разделам, обеспечивающим измеримость и сопоставимость soft skills, а также в предложении вариантов масштабирования и верификации результатов.

Заключение

Проведённый аналитический обзор подтвердил актуальность применения проектного обучения (Project-Based Learning, PBL) в подготовке будущих педагогов физической культуры и спорта и позволил выполнить поставленные задачи исследования.

Во-первых, была систематизирована научная литература по проблеме soft skills. Анализ зарубежных и отечественных источников показал, что лидерство, коммуникация и командная работа выделяются как базовые компоненты профессиональной готовности педагога, а их развитие невозможно ограничить традиционными методами обучения. В этой связи PBL выступает как наиболее адекватная методика формирования данных навыков.

Во-вторых, проведённый обзор эмпирических и обзорных исследований выявил доказанные эффекты PBL. Систематические обзоры Guo, Orih и мета-анализы Strobel, Cain убедительно демонстрируют положительное влияние проектного обучения на развитие коммуникации, кооперации и лидерских качеств (Guo и др., 2020; Orih и др. 2024; Strobel, Van Barneveld, 2009; Cain, Coko, 2013). В то же время выявлены и ограничения, заключающиеся в краткосрочности большинства программ, ограниченных выборках и слабой проработке инструментов оценки гибких навыков (soft skills).

В-третьих, сопоставление зарубежного и отечественного опыта показало, что Казахстан лишь начинает системное внедрение PBL в педагогическое образование. В казахстанских исследованиях наблюдаются положительные изменения в развитии коммуникативных и организационных компетенций, однако подчёркивается недостаток валидных инструментов диагностики и слабую институционализацию проектного подхода.

В-четвёртых, обзор позволил обозначить перспективные направления интеграции PBL в программы подготовки будущих учителей физической культуры и спорта.

К ним относятся:

- разработка долгосрочных проектных заданий, связанных с организацией уроков и спортивных мероприятий;
- включение элементов цифровых технологий для оценки вклада каждого студента;
- создание национальных диагностических инструментов soft skills, адаптированных к контексту физического воспитания;
- интеграция проектного подхода в образовательные стандарты и учебные планы педагогических вузов.

Таким образом, проведённое исследование показало, что проектное обучение обеспечивает не только развитие профессиональных компетенций, но и формирует у студентов чувство ответственности, креативность, способность к лидерству и эффективному взаимодействию. Эти качества соответствуют требованиям современного педагогического труда и делают выпускников более конкурентоспособными на международном уровне.

Можно заключить, что задачи были выполнены в полном объёме: систематизирована научно-теоретическая литература, проанализированы эмпирические и обзорные данные исследований, сопоставлен международный и отечественный (казахстанский)

опыт, выделены перспективы применения PBL в педагогических вузах Казахстана. Полученные результаты подтверждают, что интеграция проектного обучения в образовательные программы подготовки учителей физической культуры и спорта является стратегическим направлением развития педагогического образования, обеспечивающим конкурентоспособность выпускников на национальном и международном уровнях.

Вклад авторов

Бейбит Д.Б. осуществлял поиск, отбор и систематизацию научных источников, провёл их сравнительный анализ, обобщил результаты и подготовил окончательный вариант рукописи.

Аманова А.К. осуществляла консультирование по методологическим вопросам, критическую редактуру текста и окончательное согласование содержания статьи.

Тулепбергенова А.У., провела сравнительный анализ, оформила статью по требованиям.

Информация о финансировании

Настоящее исследование выполнено без привлечения внешнего финансирования.

Список литературы

Абугалиева, Г.С. (2019). Формирование коммуникативной компетентности будущего педагога с использованием народных традиций и обычаев Казахстана. Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Т.13. № 4. с. 5-10.

Гатиат, А., Жорабекова, А. (2022) Использование проектно-ориентированного подхода для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов педагогических направлений. Проблемы теории и методики обучения, 2(6), с. 45-53. <https://doi.org/10.47344/sdu20bulletin.v60i3.835> (дата обращения: 08.09.2025)

Исаева, К.Р., Цой, А.А. (2020). Проектные технологии, способствующие формированию профессиональной компетентности студентов. Norwegian Journal of Development of the International Science, 3(41), с. 34-37. <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnye-tehnologii-sposobstvuyuschie-formirovaniyu-professionalnoy-kompetentnosti-studentov> (дата обращения: 10.09.2025)

Молдабек, К., Алимбаев, М.Т., Жаулыбаев, Ж.К., Кенжебекова, Р.И. (2020). Формирование коммуникативной компетенции деятельности в процессе обучения. The Scientific Heritage, 4(44), с. 55-58. <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnuyu-kompetentsiyu-deyatelnosti-v-protssesse-obuchenie> (дата обращения: 10.09.2025)

Оналбаева, А.Т., Даулеткулова, Д.Е. (2019). Роль метода проекта в внедрении обновленного содержания образования. Вестник КазНУ. Серия Филологическая, 2(174), с. 246-249.

Тусубекова, К.К., Ардабаева, Г.А., Беккожанова, М.А., Жангозина, Ж.Т. (2023). Психолого-педагогические особенности формирования коммуникативной компетентности у подростков. Eurasian Journal of Research, Practice and Principles in Education, 2(1), с.58-64. <https://ejcrpp.turan-edu.kz/jour/article/view/21/11> (дата обращения: 11.09.2025)

Cain, K., Cocco, S. (2013). Leadership Development through Project Based Learning. Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEAA13). p.16 <https://doi.org/10.24908/pceea.v0i0.4869>

Goyal, M., Gupta, S., Gupta, V. (2022) A meta-analysis approach to measure the impact of project-based learning outcome with program attainment on student learning using fuzzy inference systems. Heliyon, 8, e10248 <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10248>

Guo, P., Saab, N., Post, L., Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. International Journal of Educational Research, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>

Kim, H-D., Cruz, A.B. (2024) Leadership practices of physical education teachers and student-related outcomes: a systematic mixed method review and analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, p. 1442014 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1442014>

Lin, J. W., Tsai, C.W., Hsu, C.C., Chang, L. C. (2019). Peer assessment with group awareness tools and effects on project-based learning. *Interactive Learning Environments*, 29(4), pp. 583–599. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1593198>

Méndez-Giménez, A., Carriedo, A., Fernandez-Rio, J., Cecchini, J-A. (2022). Self-made material in physical education: Teacher perceptions of the use of an emerging pedagogical model before and during the COVID-19 pandemic. *European Physical Education Review*, 29(1), pp. 107-124. <https://doi.org/10.1177/1356336X221118548>

Orih, D., Heyeres, M., Morgan, R., Udah, H., Tsey, K. (2024) A systematic review of soft skills interventions within curricula. *Frontiers in Education*, 9, 138397. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1383297>

Rehman, N., Huang, X., Mahmood, A., Mohammed, A.M., Al Gerafi, S.J. (2024) Project-based learning as a catalyst for 21st-Century skills and student engagement in the math classroom. *Heliyon*, 10, e39988 <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39988>

Saavedra, A. (2024). Key lessons from research about project-based teaching. *Phi Delta Kappan*, 106(2), pp. 34-39 <https://doi.org/10.1177/00317217241230780>

Sanatbay, P., Smailova, G., Shalgynbaeva, K., Asilbekova, M., Tavekelova, A. (2025). Problem-oriented learning as a method of developing soft skills among students of pedagogical specialties. *Education Sciences*, 15(7), p.861 <https://doi.org/10.3390/educsci15070861>

Sancher-Garcia, M., Reyes-de-Cozar, M. (2025). Enhancing Project-Based Learning: A Framework for Optimizing Structural Design and Implementation - A Systematic Review with a Sustainable Focus. *Sustainability*, 17(11), p.4978. <https://doi.org/10.3390/su17114978>

Strobel, J., Van Barneveld, F. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), pp. 44-58. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>

Uyen, B.P., Tong, D.H., Ngan, L.K. (2023). Online project-based learning for teacher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep433 <https://doi.org/10.30935/cedtech/13238>

Yani, I.P., Asrizal, Usmeldi (2019). Effects of project-based learning on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Jurnal Penelitian Pembelajaran Fisika*, 11(1), pp. 104-112. <https://doi.org/10.24036/jppf.v11i1.11>

Zhang, L., Ma, Y. (2023) A study of the impact of project-based learning on student learning: A meta-analysis of 66 studies. *Frontiers in Psychology*, 14, p.1202728 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>

Д.Б. Бейбіт¹, А.К. Аманова^{*2}, А.У. Тулепбергенова³

^{1,2,3}Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

Болашақ мұғалімдер арасында көшбасшылықты, коммуникацияны және командалық жұмысты дамытудағы жобалық оқытудың рөлі

Аңдатпа. Мақалада дене шынықтыру және спорт саласында маманданған болашақ педагогтардың икемді құзыреттерін (soft skills) қалыптастырудағы жобалық оқытудың рөліне арналған зерттеулерге талдамалық шолу ұсынылған. Жүйелі шолуларды, мета-талдаулар мен эмпирикалық зерттеулерді қамтитын отандық және шетелдік ғылыми жұмыстарға салыстырмалы талдау жүргізілді. Болашақ мұғалімнің кәсіби дайындығының негізгі құрамдас бөлігі ретінде

көшбасшылық қасиеттерін, коммуникативтік шеберліктерін және командалық жұмыс дағдыларын қалыптастыруға ерекше көңіл бөлінеді. Шетелдік және қазақстандық тәсілдер салыстырылды, білім беру практикасында жобалық оқытуды қолданудың дәлелденген әсерлері мен шектеулері анықталды. ХХІ ғасырдың талаптарына сәйкес келетін педагогикалық білім берудің сапасын арттырудың және кәсіби құзыреттерді дамытудың маңызды шарты ретінде дене шынықтыру және спорт педагогтерін даярлау бағдарламаларына жобалық оқытуды ықпалдастыру қажеттігі негізделген. Жобалық оқытуды табысты іске асырудың педагогикалық шарттары қарастырылды: міндеттердің пәнаралық сипаты, бағалау, тәлімгерлік, ынтымақтастықтың цифрлық құралдары және рефлексивті тәжірибелер. Жобалық форматтар студенттердің уәждемесін, жауапкершілігін және академиялық дербестігін күшейтеді, білімді кәсіби жаттықтырушылық-оқытушылық қызметтегі жағдайларға ауыстыруға ықпал етеді. Практикалық маңыздылығы ұлттық стандарттарды, университет ресурстарын және студенттерді даярлау бейінін ескере отырып, әдістемелік оқу пәндеріне, педагогикалық және жаттықтырушылық практикаларға PBL бар модульдерді енгізу, сондай-ақ нәтижелердің мониторингі бойынша ұсыныстардан тұрады.

Түйін сөздер: жобалық оқыту, soft skills, көшбасшылық, коммуникация, педагогикалық білім беру, дене шынықтыру және спорт.

D.B. Beibit¹, A.K. Amanova*², A.U. Tulepbergenova³

^{1,2,3}*L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*

The role of project-based learning in developing leadership, communication, and teamwork among future educators

Abstract. The article provides an analytical review of studies on the role of project training in the formation of flexible competencies (soft skills) among future teachers specializing in the field of physical culture and sports. A comparative analysis of domestic and foreign scientific papers was carried out, including systematic reviews, meta-analyses and empirical studies. Particular attention is paid to the formation of leadership qualities, communication skills and teamwork skills as key components of the professional readiness of the future teacher. Foreign and Kazakhstani approaches were compared, and proven effects and restrictions on the use of project training in educational practice were revealed. The need to integrate project training into the training programs for physical education and sports teachers as an important condition for improving the quality of pedagogical education and developing professional competencies that meet the requirements of the 21st century is justified. The pedagogical conditions for the successful implementation of project-based learning were considered: the interdisciplinary nature of tasks, assessment, mentoring, digital collaboration tools and reflective practices. It is shown that project formats enhance motivation, responsibility and academic independence of students, contribute to the transfer of knowledge to situations in professional coaching and teaching activities. The practical significance lies in the proposals for the implementation of modules with PBL in methodological academic disciplines, pedagogical and coaching practices, taking into account national standards, university resources and the profile of student training, as well as monitoring the results.

Key words: project-based learning, soft skills, leadership, communication, teacher education, physical education and sports.

References

Abugalieva, G.S. (2019). Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti budushhego pedagoga s ispol'zovaniem narodnyh tradicij i obyчаev Kazahstana. *Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. T.13. № 4. s. 5-10. (in Russian)

Gatiat, A., Zhorabekova, A. (2022) Ispol'zovanie proektno-orientirovannogo podhoda dlja formirovaniya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii studentov pedagogicheskikh napravlenij. Problemy teorii i metodiki obuchenija, 2(6), c. 45-53. <https://doi.org/10.47344/sdu20bulletin.v60i3.835> (Accessed: 08.09.2025 y.). (in Russian)

Isaeva, K.R., Coj, A.A. (2020). Proektnye tehnologii, sposobstvujushhie formirovaniju professional'noj kompetentnosti studentov. Norwegian Journal of Development of the International Science, 3(41), c. 34-37. <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnye-tehnologii-sposobstvuyushhie-formirovaniyu-professionalnoj-kompetentnosti-studentov> (Accessed: 10.09.2025 y.). (in Russian)

Moldabek, K., Alimbaev, M.T., Zhaulybaev, Zh.K., Kenzhebekova, R.I. (2020). Formirovanie kommunikativnoj kompetencii dejatel'nosti v processe obuchenija. The Scientific Heritage, 4(44), s. 55-58. <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnuyu-kompetentsiyu-deyatelnosti-v-protsesse-obuchenie> (Accessed: 10.09.2025 y.). (in Russian)

Onalbaeva, A.T., Dauletkulova, D.E. (2019). Rol' metoda proekta v vnedrenii obnovlennogo soderzhaniya obrazovaniya. Vestnik KazNU. Seriya Filologicheskaja, 2(174), c. 246-249.

Tusubekova, K.K., Ardabaeva, G.A., Bekkozhanova, M.A., Zhangozina Zh.T. (2023). Psihologo-pedagogicheskie osobennosti formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti u podrostkov. Eurasian Journal of Research, Practice and Principles in Education, 2(1), s.58-64. <https://ejcrpp.turan-edu.kz/jour/article/view/21/11> (Accessed: 11.09.2025 y.). (in Russian)

Cain, K., Cocco, S. (2013). Leadership Development through Project Based Learning. Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEAA13). p.16 <https://doi.org/10.24908/pceea.v0i0.4869>

Goyal, M., Gupta, S., Gupta, V. (2022) A meta-analysis approach to measure the impact of project-based learning outcome with program attainment on student learning using fuzzy inference systems. Heliyon, 8, e10248 <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10248>

Guo, P., Saab, N., Post, L., Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. International Journal of Educational Research, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>

Kim, H-D., Cruz, A.B. (2024) Leadership practices of physical education teachers and student-related outcomes: a systematic mixed method review and analysis. Frontiers in Psychology, 15, p. 1442014 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1442014>

Lin, J.W., Tsai, C.W., Hsu, C.C., Chang, L.C. (2019). Peer assessment with group awareness tools and effects on project-based learning. Interactive Learning Environments, 29(4), pp. 583-599. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1593198>

Méndez-Giménez, A., Carriedo, A., Fernandez-Rio, J., Cecchini, J-A. (2022). Self-made material in physical education: Teacher perceptions of the use of an emerging pedagogical model before and during the COVID-19 pandemic. European Physical Education Review, 29(1), pp. 107-124. <https://doi.org/10.1177/1356336X221118548>

Orih, D., Heyeres, M., Morgan, R., Udah, H., Tsey, K. (2024) A systematic review of soft skills interventions within curricula. Frontiers in Education, 9, 138397. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1383297>

Rehman, N., Huang, X., Mahmood, A., Mohammed, A.M., Al Gerafi, S.J. (2024) Project-based learning as a catalyst for 21st-Century skills and student engagement in the math classroom. Heliyon, 10, e39988 <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39988>

Saavedra, A. (2024). Key lessons from research about project-based teaching. Phi Delta Kappan, 106(2), pp. 34-39 <https://doi.org/10.1177/00317217241230780>

Sanatbay, P., Smailova, G., Shalgynbaeva, K., Asilbekova, M., Tavekelova, A. (2025). Problem-oriented learning as a method of developing soft skills among students of pedagogical specialties. Education Sciences, 15(7), p.861 <https://doi.org/10.3390/educsci15070861>

Sancher-Garcia, M., Reyes-de-Cozar, M. (2025). Enhancing Project-Based Learning: A Framework for Optimizing Structural Design and Implementation - A Systematic Review with a Sustainable Focus. Sustainability, 17(11), p.4978. <https://doi.org/10.3390/su17114978>

Strobel, J., Van Barneveld, F. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), pp. 44-58. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>

Uyen, B.P., Tong, D.H., Ngan, L.K. (2023). Online project-based learning for teacher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep433 <https://doi.org/10.30935/cedtech/13238>

Yani, I.P., Asrizal, Usmeldi (2019). Effects of project-based learning on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Jurnal Penelitian Pembelajaran Fisika*, 11(1), pp. 104-112. <https://doi.org/10.24036/jppf.v11i1.11>

Zhang, L., Ma, Y. (2023) A study of the impact of project-based learning on student learning: A meta-analysis of 66 studies. *Frontiers in Psychology*, 14, p.1202728 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>

Авторлар туралы мәліметтер:

Бейбіт Думан Бейбітұлы – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 8D01103 «Психология және педагогика» мамандығының бірінші курс докторанты, А. Янушкевич көшесі, 6, 010008 Астана қ., Қазақстан

Аманова Арай Кокораевна – хат-хабар авторы, PhD, қауымдастырылған профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, 010008 Астана қ., Қазақстан

Тулепбергенова Ардак Усенгазиевна – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, «8D01103-Психология және педагогика» білім беру бағдарламасының екінші курс докторанты, А. Янушкевич көшесі, 6, 010008 Астана қ., Қазақстан.

Сведения об авторах:

Бейбит Думан Бейбитұлы – докторант первого курса специальности 8D01103 – «Психология и педагогика», Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. А.Янушкевича, 6, 010008, Астана, Казахстан

Аманова Арай Кокораевна – автор для корреспонденции, PhD, ассоциированный профессор, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, улица Янушкевича, 6, 010008, г.Астана, Казахстан

Тулепбергенова Ардак Усенгазиевна – докторант второго курса образовательной программы «8D01103-Психология и педагогика», Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. А. Янушкевича, 6, 010008, г.Астана, Казахстан.

Information about the authors:

Beibit Duman – first-year doctoral student in specialty 8D01103 – «Psychology and Pedagogy», L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich, 6, 010008, Astana, Kazakhstan

Amanova Arai – corresponding author, PhD, Associate Professor, Researcher and Lecturer, Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich, 6, 010008, Astana, Kazakhstan

Tulepbergenova Ardak – second-year doctoral student in educational program 8D01103-«Psychology and Pedagogy», L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich, 6, 010008, Astana, Kazakhstan



МРНТИ 14.35.01

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-266-283>

Обзорная статья

Жоғары білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында бірінші курс студенттерінің бейімделуі

А.С. Куатова¹, Д.О. Досмурзаева*², Ж. Сапарқызы³, Ж.Б. Юлдашева⁴,
А.С. Женсикбаева⁵

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

^{3,4,5} Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда, Қазақстан

(E-mail: ¹kuatova_as@enu.kz, ²dosmurzayeva_do@enu.kz, ³793@mail.ru,
⁴zhibek.yuldasheva.77@mail.ru, ⁵ais-ais@mail.ru)

Аңдатпа. Мақала жоғары білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында бірінші курс студенттерінің бейімделу ерекшеліктерін зерттеуге арналған.

Жұмыстың мақсаты – заманауи жоо-дағы бірінші курс студенттерінің сәтті бейімделуіне әсер ететін негізгі академиялық, әлеуметтік-психологиялық және цифрлық факторларды анықтау.

Зерттеудің объектісі бірінші курс студенттерінің бейімделу процесі, ал пәні – цифрландыру дәуірінде жоо-ның білім беру ортасына сәтті қосылуын анықтайтын жағдайлар мен факторлардың жиынтығы. Зерттеудің әдіснамалық негізін жүйелік және іс-әрекет ұстанымдары, сонымен қатар құштарлық және цифрлық тұрақтылық теориялары құрады.

Эмпирикалық әдістер ретінде сауалнама, Т.А. Немчиннің мазасыздану тесті және «Өзін сезінуі, белсенділік, көңіл-күй» (САН) сауалнамасы қолданылды. Эмпирикалық база Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің 72 студенті арасында жиналған деректер негізінде қалыптасты. Зерттеу нәтижелері студенттердің көпшілігі жоо-ның ортасына бірнеше апта немесе ай ішінде бейімделетінін көрсетті, алайда шамамен үштен бір бөлігі кредиттік оқыту технологиясын түсінбеу, жоғары дербестік және цифрлық жүктемеге байланысты айтарлықтай қиындықтарға тап болады. Мазасызданудың жоғары деңгейі (студенттердің ¾ бөлігінде) және көңіл-күй мен белсенділік арасындағы эмоциялық баланс байқалды. Психологиялық қолдауды, академиялық және цифрлық құзыреттіліктерді дамытуды, сонымен қатар студенттердің өзін-өзі реттеуі мен қатысуының тұрақты стратегияларын қалыптастыруды қамтитын кешенді бейімдеу бағдарламаларының қажеттілігі туралы қорытынды жасалды.

Түйін сөздер: бейімделу, цифрландыру, жоғары білім, білім беру ортасы, студенттердің бейімделуі.

Түсті: 02.05.2025; мақұлданды: 15.12.2025; онлайн қолжетімді: 31.12.2025

*хат-хабар авторы

Kіріспе

Бірінші курс студенттерінің жоо-дағы оқуға бейімделу проблемасы заманауи педагогика мен психологияның өзекті мәселелерінің бірі. Жоғары білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында ол білім беру ортасының өзгеруіне, оқытудың қашықтықтан және гибриді нысандарына енгізуге, сонымен қатар Z-ұрпағының ерекше когнитивті және мінез-құлқының ерекшеліктеріне байланысты жаңа сипаттамаларға ие болады. Мектептен университетке көшу оқу ортасының өзгеруін ғана емес, сонымен қатар бүкіл өмірлік іс-әрекет жүйесін қайта құруды көздейді: студенттер уақытты өз бетінше жоспарлау қажеттілігімен, өзін-өзі реттеуді дамытумен, бақылаудың жаңа нысандарына бейімделумен және оқытушылармен өзара әрекеттесумен бетпе-бет келеді (Таджибаева, 2021).

Халықаралық зерттеулерде бейімделу академиялық, әлеуметтік, психологиялық және цифрлық компоненттерді қамтитын көп аспектілі процесс ретінде қарастырылады (Credé & Niehorster, 2012; Kahu & Nelson, 2018, Romero-Rodríguez, 2023). COVID-19 пандемиясынан кейін бұл процесс әсіресе күрделі болды: онлайн және гибриді оқытуға көшу өзара әрекеттесу форматын ғана емес, сонымен қатар студенттік мотивацияның құрылымын да өзгертті (Salmela-Aro et al., 2022). Цифрлық жүктеме, «экраннан шаршау», қатысудың төмендеуі және өзін-өзі реттеу қиындықтары әдеттегі мәселелерге айналады (Pan, 2025).

Қазақстанда бірінші курс студенттерінің бейімделу мәселесі екі жақты мәнге ие: бір жағынан, жоғары білім беру жүйесі халықаралық кеңістікке белсенді түрде интеграциялануда, екінші жағынан – академиялық өмір нормаларын меңгеру тәсілдеріне әсер ететін мәдени-әлеуметтік ерекшеліктерді сақтайды (Каирова, 2011; Ертукешова және т.б., 2025).

Бұл зерттеудің өзектілігі төмендегі факторлардың жиынтығымен анықталады:

- цифрландыру және пандемиядан кейінгі кезең жағдайында білім беру ортасының өзгеруі;
- Z-ұрпақ студенттердің психологиялық ерекшеліктерін ескеру қажеттілігімен;
- болашақ мамандардың кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыру үшін бейімделудің маңыздылығы;
- қазақстандық контексте тақырыптың жеткіліксіз әзірленуі.

Мақаланың мақсаты – негізгі академиялық, әлеуметтік-психологиялық және цифрлық факторларды анықтай отырып, бірінші курс студенттерінің жоғары білім берудің цифрлық трансформация жағдайларына бейімделу ерекшеліктерін талдау.

Зерттеудің ғылыми жаңашылдығы студенттердің академиялық ортаға сәтті интеграциялануына әсер ететін жаңа факторларды анықтауға мүмкіндік беретін цифрландыру және пандемиядан кейінгі өзгерістер жағдайында бірінші курс студенттерінің бейімделуін кешенді талдау.

Осылайша, заманауи жағдайда бірінші курс студенттерінің бейімделуі академиялық, әлеуметтік, психологиялық және цифрлық компоненттерді қамтитын көп деңгейлі процесс ретінде қарастырылады. Шетелдік зерттеулер құштарлық, академиялық өзін-өзі тиімділікке және цифрлық сауаттылыққа баса назар аударады (Credé & Niehorster, 2012, б. 133–165; Kahu & Nelson, 2018, б. 58–71), ал отандық еңбектер (Credé & Niehorster, 2012, б. 133–165; Kahu & Nelson, 2018, с. 58–71), ал отандық зерттеу жұмыстар психологиялық-

педагогикалық сүйемелдеу мен куратордың рөлінің маңыздылығын атап көрсетеді (Джолчибекова, 2023; Зарбат, 2023).

Дегенмен, әлеуметтік жұмыспен байланысты бағыттағы студенттердің бейімделу ерекшеліктері әлі де жеткілікті зерттелмеген. Болашақ әлеуметтік жұмыс мамандары үшін бұл үдеріс ерекше маңызға ие: осы оқудың алғашқы жылдарында олардың халықты әлеуметтік қолдау саласындағы болашақ қызметінің тиімділігін айқындайтын кәсіби құзыреттер мен құндылық бағдарлар қалыптасады.

Осыған байланысты бұл мақалада Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті бірінші курс студенттерінің бейімделу ерекшеліктерін талдауға назар аударылады. Мұндай ұстаным халықаралық және отандық зерттеулерде анықталған жалпы үрдістерді де, қазақстандық жоо-дағы кәсіби дайындықтың ерекшелігін де ескеруге мүмкіндік береді.

Әдебиеттерге шолу

Академиялық бейімделу студенттердің оқу іс-әрекетінің жаңа формаларын игеру, тәуелсіздікті дамыту және зерттеу дағдыларын қалыптастыру процесі ретінде анықталады. Credé және Niehorster (2012) академиялық бейімделудің жоғары деңгейі оқу үлгерімі мен академиялық өзін-өзі тиімділікке байланысты екенін дәлелдеді. Cazan (2014) атап өткендей гибридті форматтарда бейімделу және цифрлық құзыреттілік сәттіліктің қажетті шарттарына айналады. Қазақстандық зерттеулерде (Боциева, Н.И. и Кафарова, К.З., 2025; Молен, 2015) көптеген бірінші курс студенттері кредиттік жүйенің терминдерін және өз бетінше оқу принциптерін түсінуде қиындықтарға тап болатынын атап көрсетеді. Бұл оқытушылар мен эдвайзерлердің тарапынан жүйелі бейімделудің қолдау қажеттілігін көрсетеді.

Әлеуметтік бейімделу жоғары оқу орындағы сәтті шешуші фактор. Kahu және Nelson (2018) ұсынған студенттерді тарту моделі академиялық жетістіктерді оқу процесіне эмоциялық және когнитивті қатысудың нәтижесі ретінде қарастырады. Пандемия кезінде қашықтықтан оқытуға көшу қарым-қатынастың дәстүрлі формаларын әлсіретіп, студенттерде мазасыздық пен жалғыздық сезімінің артуына әкеледі (Alfiyan et al., 2021; Pandia, 2023).

Қазақстандық авторлар (Джолчибекова, 2023; Зарбат, 2023) бірінші курс студенттерінің психологиялық тұрақтылығы көбінесе кураторлық жұмыстың тиімділігіне және эмоциялық қолдауға байланысты екенін растайды. Мазасыздық, сенімсіздік және мотивацияның төмендеуі проблемалары оқудың алғашқы айларында өте қатты байқалады.

Білім беруді цифрландыру бейімделудің формасын ғана емес, сонымен қатар мазмұнын да өзгертті. Pan (2025) digital resilience ұғымын енгізді – технологиялық шамадан тыс жүктеме жағдайында мотивация мен шоғырлануды сақтау қабілеті ретінде анықталған цифрлық тұрақтылық.

Зерттеушілер Belinskaya (2023) және Ертукешова, Г. (2025) LMS-платформалармен ұзақ уақыт жұмыс істеуден және үздіксіз онлайн өзара әрекеттесуден туындаған студенттердің «цифрлық шаршаудың» өсуін көрсетеді. Оқытушылардың цифрлық құралдарды пайдалануға дайын болмауы да бейімделуді қиындатады.

Каирова (2011) мен Ертукешованың (2025) еңбектерінде қазақстандық мәдениеттің ұжымдық құндылықтары әлеуметтік бірлікке ықпал ететіні, бірақ кейде академиялық дербестіктің дамуына кедергі келтіретіні көрсетілген. Джолчибекова (2023) психо-

логиялық-педагогикалық сүйемелдеуді цифрлық дағдылармен үйлестірудің маңыздылығын атап көрсетеді. Заманауи қазақстандық жоғары оқу орындары біртіндеп бірінші курс студенттерін сүйемелдеудің кешенді модельдерін құруда, бірақ процесс фрагментті болып қалуда.

Әдебиеттерге шолу

Зерттеудің теориялық негізі бірнеше негізгі тұжырымдамаларға сүйенеді.

Астин (1999) оқудың сәттілігін студенттің білім беру процесіне жұмсаған энергиясының саны мен сапасының функциясы ретінде қарастырады. Студент оқу және сабақтан тыс жұмыстарға неғұрлым белсенді қатысса, соғұрлым оның бейімделу деңгейі жоғары болады. Цифрлық ортада бұл белсенділік онлайн пікірталастарға, топтық жобаларға және кері байланысқа белсенді қатысу арқылы көрінеді.

Тинтоның (1993) пікірінше, бейімделудің негізгі детерминанттары – академиялық және әлеуметтік интеграция. Егер студент өзін академиялық қауымдастықтың бір бөлігі ретінде сезінбесе, оқудан шығарылу ықтималдылығы артады. Қазақстандық зерттеулердің деректері (Джолчибекова, 2023; Зарбат, 2023) эдвайзермен уақытылы орнатылған байланыс сәтсіз бейімделу қаупін азайтатынын растайды.

Қатысу интерфейсінің моделі (Kahu & Nelson, 2018) бейімделуге әсер ететін академиялық, институционалдық және жеке факторларды біріктіреді. Оның аясында сәттілік студенттің ішкі мотивациясы мен университеттің қолдауы арасындағы тепе-теңдікпен анықталады.

Цифрлық тұрақтылық тұжырымдамасында (Pan, 2025) цифрлық тұрақтылық студенттің цифрлық шамадан тыс жүктеме жағдайында өнімділік пен психологиялық тепе-теңдікті сақтау қабілеті ретінде түсіндіріледі. Қазақстан үшін бұл ұғым мәдени компоненттен толықтыруды қажет етеді: бейімделу дәстүрлерді құрметтеуді, ұжымдық оқытуды және тұлғааралық өзара әрекеттесуді де қамтиды (Каирова, С.А., 2011).

Теорияларды талдау негізінде бейімделу үдерісінің өзара байланысты төрт бағытын бөліп көрсетуге болады:

- Академиялық – кредиттік технологияны меңгеру, зерттеу құзыреттіліктерін дамыту.
- Әлеуметтік – студенттік қауымдастыққа тарту, топтық бірегейлікті қалыптастыру.
- Психологиялық – стреске төзімділік пен эмоциялық интеллектіні дамыту.
- Цифрлық – медиа сауаттылық пен өзін-өзі реттеу машықтарын қалыптастыру.

Бұл интегративті модель студенттердің институционалдық қолдау шаралары мен жеке стратегияларын келісу арқылы ғана сәтті өтетінін білдіреді.

Осылайша, заманауи әдебиеттерде студенттердің бейімделуі көп өлшемді процесс, ал онда цифрландыру негізгі, бірақ қарама-қайшы рөл атқаратын көрсетеді. Ол білімге қол жеткізуді жеңілдетеді, бірақ өзін-өзі реттеу мен тұрақтылыққа қойылатын талаптарды күшейтеді. Қазақстан үшін бұл мәселе студенттердің цифрлық дайындығының біркелкі болмауына және мәдени айырмашылықтарды ескеру қажеттілігіне байланысты ерекше өзекті.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің базасында 2024-2025 оқу жылында жүргізілді.

Іріктеме. Сауалнамаға «Әлеуметтік жұмыс» (n = 14) және «Әлеуметтану» (n = 58) білім беру бағдарламалары бойынша білім алатын 72 бірінші курс студенттері қатысты. Оның 55-ін қыздар, 17-сін жігіттер құрайды.

Зерттеу әдістері: зерттелген тақырып бойынша әдебиеттерді талдау; анкеталық сауалнама әдісі, Т.А.Немчиннің мазасыздану тесті, «Өзін сезінуі, белсенділік, көңіл-күй» әдістемесі (САН).

Деректерді жинау инструменттері.

Анкеттеу – демография (жасы, жынысы, тұрғылықты жері), оқу белсенділігі (қатысу, тапсырмаларды орындау), бейімделудің өзін-өзі бағалауы (жауап нұсқалары: «бейімделдім», «бейімделген сияқтымын», «бейімделмедім», «жауап беруге қиналамын»), цифрлық әдеттер туралы сұрақтар (әлеуметтік желілердегі уақыт, LMS, білім беру қосымшаларын пайдалану) және оқытудағы қиындықтар туралы жабық сұрақтар (өзін-өзі ұйымдастыру, материалдарды түсіну, оқытушылармен қарым-қатынас) блоктарын қамтитын орталықтандырылған сауалнама.

Анкета 7 сұрақтан тұрады. Сұрақтар төмендегідей топтастырылған:

1) студенттердің жоо-дағы оқудың алғашқы күндерінде кездескен негізгі қиындықтарын анықтауға арналған сұрақтар;

2) жоо-да оқудың алғашқы күндеріндегі студенттердің эмоциялық жағдайын анықтауға бағытталған сұрақтар;

3) куратор тарапынан студенттер күтетін көмекті анықтауға бағытталған сұрақтар.

Стандартталған әдістемелер – анкетаға мазасыздық деңгейін және жалпы эмоциялық жағдайды бағалау үшін верификацияланған шкалалар енгізілді; педагогикалық және психологиялық тәжірибеде танылған стандарттар пайдаланылды (нақты шкалалардың тізімі мен олардың сипаттамасын өз нұсқауыңыз бойынша қорытынды нұсқаға енгізуге болады).

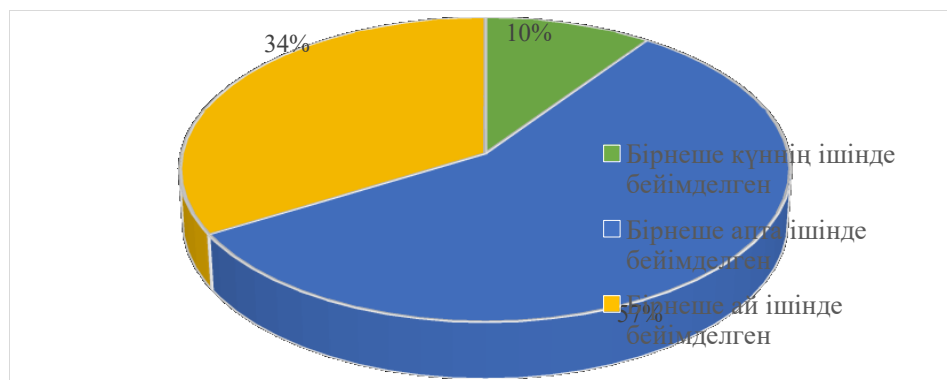
Процедура. Сауалнама қорғалған форма арқылы электронды түрде жүргізілді; қатысушыларға ақпараттық келісім мен жауаптардың құпиялығы қамтамасыз етілді. Сауалнама семестрдің басында іске асырылды, бұл алғашқы бейімделу көрсеткіштерін бағалауға мүмкіндік берді. Салыстырмалылығын қамтамасыз ету үшін анкеталарда стандартталған тұжырымдар мен бағалау шкалалары қолданылды.

Әдістеменің шектеулері. Зерттеу өздігінен есептелетін ақпаратқа сүйенеді, бұл субъективті бұрмалауды қамтуы мүмкін. Іріктеме – бір жоғары оқу орнын және екі білім беру бағдарламалардан – нәтижелерді жалпылауды шектейді, бірақ ол нақты білім беру контекстінде студенттердің бейімделуінің нақты шарттарын көрсетеді.

Нәтижелер

Сауалнама барысында 72 адамнан жауап алынды. Біз сауалнаманы екінші семестрдің ортасында жүргізгендіктен, барлық 72 адам, яғни сауалнамаға қатысқандардың 100% осы уақытқа дейін бейімделіп үлгерген. Жоо-дағы оқу жағдайында қанша уақыт бойы үйрендіңіз деген сұраққа төмендегідей жауаптар алынды:

- қатысушылардың 9,8% бірнеше күннің ішінде бейімделген;
- 56,7% бірнеше апта ішінде бейімделді;
- 33,5% бірнеше ай ішінде бейімделді. Бұл деректер 1-суретте көрнекі түрде көрсетілген.



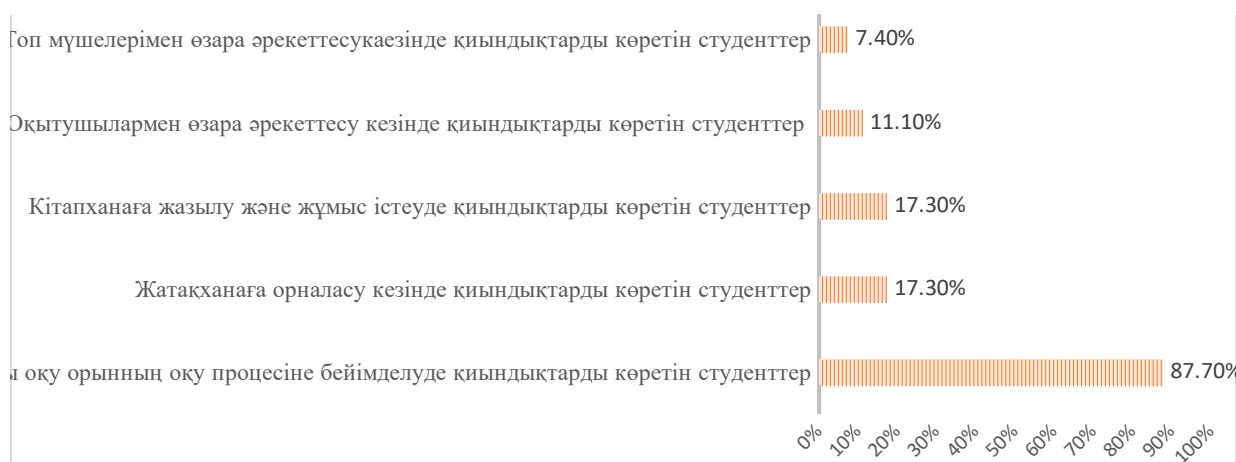
1-сурет. Студенттердің жоо-дағы оқуға бейімделуін көрсететін дөңгелек диаграмма

Деректер көрсеткендей, салунамаға қатысқандардың 90,2% үшін бейімделу кезеңі бірнеше аптадан бірнеше айға дейін созылды.

Бұл алғашқы сандар бізді бейімделу кезеңінде студенттерге көмек қажет деген ойға жетелейді.

Бейімделу кезеңінің негізгі қиындықтары қандай? Сауалнама нәтижелері 17,3% жатақханаға орналасу кезінде қиындықтарға тап болады, сауалнамаға қатысқандардың 17,3% кітапханаға жазылу және жұмыс істеу қиындықтары бар, 7,4% топ мүшелерімен өзара әрекеттесу қиындықтары, оқытушылармен өзара әрекеттесу қиындықтары 11,1% студенттерде анықталды, ал қатысқан студенттердің 87,7% жоғары оқу орынның оқу процесіне бейімделу қиындықтарын бастан өткізеді. Сонымен қатар келесідей жауаптар да болды: көп жазу керек, көрсетілгеннің барлығы, осы мамандықта оқығым келмейді.

Шын мәнінде бар қиындықтардың тізімі біз күткен қиындықтардан таңдау арқылы анықталды, сонымен қатар, сауалнамада қарастырылмаған бейімделу кезеңінің қиындықтарын енгізу мүмкіндігі болды. Біз ұсынған тізімнен студенттер бір емес, бірнеше жауап нұсқаларын таңдай алды, сондықтан олар жауаптардың қосындысында 100% бермейді. Сонымен қатар, сауалнамаға қатысқандардың 87,7% жоғары оқу орнындағы оқу процесіне бейімделуде қиындықтарға тап болғаны назар аудартады. 2-сурет осының айқын дәлелі.



2-сурет. Кредиттік оқыту технологиясы жағдайында студенттердің бейімделу қиындықтарын көрсететін диаграмма

Респонденттерге ашық сұрақ ұсынылды, онда олардан бейімделу кезеңінде кездескен негізгі қиындықтарды неғұрлым күрделіден, неғұрлым жеңіліне қарай тізімдеп көрсету ұсынылды. Студенттердің жауаптары төмендегідей қиындықтардың бірінші орында тұрғанын көрсетті:

- 1) кредиттік технологияны оқыту бойынша оқыту үдерісіне дағдылану;
- 2) білімді бағалаудың балдық-рейтингтік жүйесі;
- 3) оқудағы үлкен дербестік;
- 4) жатақхана алу;
- 5) кітапханаға жазылу және онда жұмыс істеу.

Сонымен қатар одан басқада қиындықтарды да белгілеген. Олар: таңертеңнен кешке дейін оқуға дағдылану, дәріс жазу, СӨЖ-ге дайындалу, материалды өз бетінше табу қиын, оқытушымен өзара әрекеттесудің қиындығы, өзіндік жұмысқа арналған тапсырмалардың үлкен көлемі және оны орындауға уақыттың жетіспеуі, жаңа ұжымға, университеттің ішкі тәртібіне, силлабуспен жұмыс істеуге дағдылану, кестедегі шатасу, корпустарға жүру және т.б.

Алынған жауаптарды талдайтын болсақ, студенттердің жоғары оқу орнындағы оқу процесіне дайын болмау, кредиттік технология бойынша оқытудың ерекшеліктерін білмеу, оны түсінбеу салдарынан бұл қиындықтарды өткір бастан кешіреді деген қорытынды шығаруға болады. Осыған байланысты кредиттің оқыту технологияға бейімделудің негізгі қиындықтарын анықтадық және мына сұрақты келесідей тұжырымдадық: «Кредиттік оқыту технологиясына бейімделудің негізгі қиындықтары неде болды?». Жауап нұсқалары ұсынылмады, ашық сұрақ болды. Кредиттік оқыту технологиясына бейімделудің негізгі қиындықтарын студенттердің өздері атаған дұрыс деп шештік. Алынған жауаптарды келесідей топтастырып біріктірдік:

1) Оқытудың кредиттік технологиясының мәнін түсінуге байланысты қиындықтар. Оның не үшін керек, кредит не екенін түсіне алмады.

2) Білімді бағалаудың балдық-рейтингтік жүйесіне байланысты қиындықтар. Студенттер ұпайларды есептеу жүйесін, олардың әріптік көрінісін және жалпы оларды қалай табу керектігін түсінбеді.

3) СӨЖ, СОӨЖ, практикалық, семинар, зертханалық сабақтардың не екенін түсінуге байланысты қиындықтар. Яғни, студенттер олардың бірі-бірінен несімен ерекшеленетінін және оларға қалай дайындалу керектігін ажырата алмаған.

4) Жұмыстың көп бөлігін өз бетінше орындауға, материалды өзі іздестіруге және тіпті дәріске дайындықпен келуге байланысты қиындықтар. Олар қажетті материалды қайдан іздеу қажеттігін білмеді, өйткені мектепте барлығы дайын оқулықтар бойынша жүргізілгенге үйренген.

5) Бос уақыттың тапшылығына байланысты қиындықтар. Олар күні бойы университетте болады, себебі сабақтары көп, тіпті СӨЖ орындауға да аз уақыт қалады.

Деректерді талдау бірінші курс студенттерімен арнайы ұйымдастырылған бейімдеу жұмысының қажеттілігі маңызды екенін көрсетеді. Бейімделу жұмысының мазмұны бейімделу кезеңіндегі негізі қиындықтарды болдырмаудың міндетті бағыты ретінде жүргізілу тиіс.

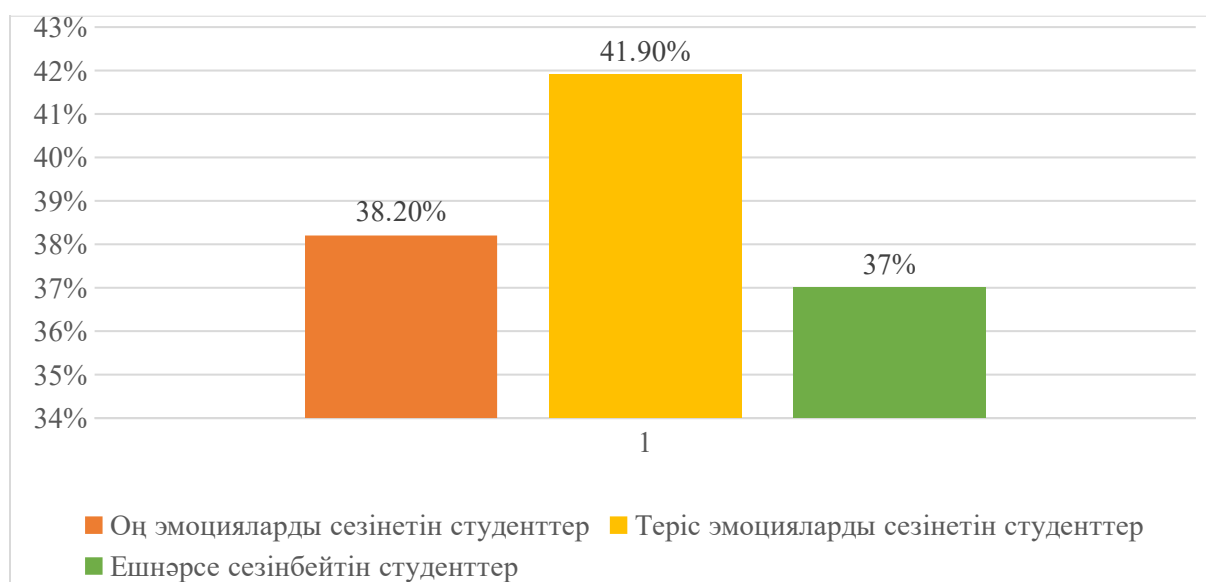
Кез келген адам сияқты студенттердің өмірлік іс-әрекетінде эмоциялар орны ерекше. Олар адамды іс-әрекетке ынталандырады, оқуда, жұмыста, өнерде қиындықтардың алдын-алуға көмектеседі. Эмоциялар көбінесе адамның жүріс-тұрысын анықтайды,

оның барлық іс-әрекетінің барысына әсер етеді. Студенттердің жоо-ның жағдайларына бейімделу үдерісіне де оларға аз мән берілмейді. Осыған байланысты бейімделудің негізгі қиындықтары мәселесімен қатар студенттердің эмоциялық жағдайын анықтау қажет.

Оқудың алғашқы күндерінде бірінші курс студенттерінің эмоциялық жағдайын анықтау мақсатында студенттерге жартылай жабық түрдегі сұрақ қойылды: «Жоо-да оқудың алғашқы күндерінде қандай эмоцияларды бастан кешіргеніңізді еске түсіріңіз»

- A) сүйсіну және таң қалу
- B) қуаныш және қанағаттану
- C) ерекше ештеңе жоқ
- D) қобалжу және сенімсіздік
- E) абыржу, үрей және қорқыныш
- F) басқа _____

Жауаптар төмендегідей бөлінді:



3-сурет. Студенттердің эмоциялық жағдайын көрсететін бағаналы диаграмма

Деректер студенттердің шамамен жартысы (41,9%) теріс эмоцияларды бастан кешіргенін көрсетеді. Ал жағымсыз эмоциялар қандай да бір заттар, құбылыстар, оқиғалар және қоршаған шындық фактілері адамның қажеттіліктері мен қоғамның талаптарына сәйкес келмеген кезде пайда болғандықтан, олар теріс қатынас пен тиімді уайымдарды тудырады. Ал олар өз кезегінде адамның барлық іс-әрекетіне кері әсерін тигізеді. Осыдан 41,9% студенттер бейімделу кезеңіндегі қиындықтардың салдары ретінде теріс эмоциялық күйлердің нәтижесінен деген болжам жасауға болады.

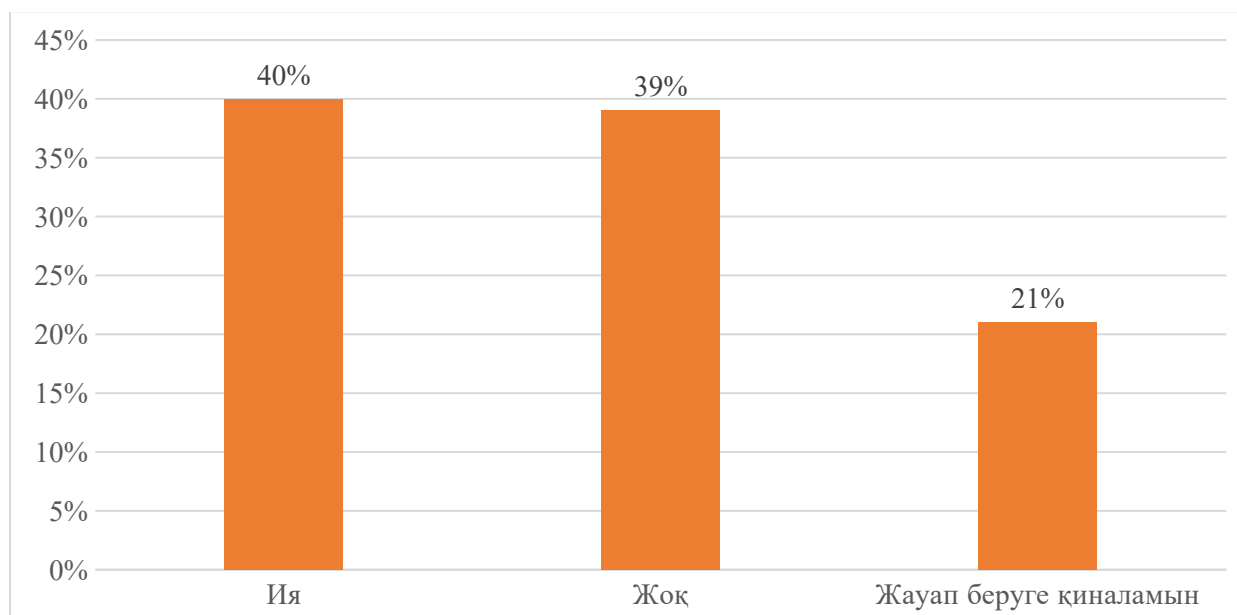
«Бейімделу кезеңінде куратор тарапынан қандай көмекке мұқтаж болдыңыз?» деген анкета барысында алынған жауаптарды келесідей кіші топтарға біріктіруге болады:

- 1) студенттерге көбірек көңіл бөлу қажет болды;
- 2) студенттер куратордан кредиттік оқыту технологиясының ерекшеліктерін, артықшылықтары мен кемшіліктерін толығырақ түсіндіруді күтті;

- 3) студенттерге куратордың моральдық қолдауы қажет;
- 4) студенттерге топпен танысу мен өзара әрекеттесу, сонымен қатар олардың бірлігін дамыту үшін көмек қажет;
- 5) студенттерге оқытушылармен танысуда көмек қажет;
- 6) студенттер университеттің ішкі тәртібін түсіндіруді қажет етті;
- 7) студенттер құжаттарға байланысты, кітаптар мен әртүрлі қажетті анықтамаларды алу көмегіне мұқтаж болды.

Кейбір студенттер ешқандай көмекке мұқтаж емес екенін атап өтті.

«Университеттің білім беру жүйесіне бейімделу қиын болды ма?» деген сұраққа сауалнамаға қатысқан студенттердің 40,33%-ы «Иә» деп жауап берді, 38,7% - ЖОҚ, ал 20,97% бұл сұраққа жауап беруде қиналғанын, бұл 2 – суретте анық көрсетілген.



4-сурет. «Университеттің білім беру жүйесіне бейімделу қиын болды ма?» сұрағына студенттердің жауаптары

Ескерту: авторлардың зерттеу нәтижелерінің негізінде құрастырылған

Студенттерге кредиттік оқыту технологиясының өздеріне таныс ұғымдарын белгілеу ұсынылды. Одан келесі нәтижелер алынды:

- Сауалнамаға қатысқандардың 98,8% силлабус дегеннің не екенін біледі;
- 92,2% студент СӨЖБ белгіледі;
- 88,9% несие ұғымын біледі;
- 85,2% студенттер білімнің балдық-рейтингтік жүйесі туралы біледі;
- 77,8% респонденттер эдвайзер ұғымымен таныс;
- 53% студенттер элективті пәндер туралы біледі;
- Сауалнамаға қатысқандардың 43,2%-ы GPA;
- 37% академиялық күнтізбе дегеннің не екенін біледі;
- 19,8% студенттер тьютордың не екенін біледі;
- 18,5% курстың пререквизиттері туралы түсінікке ие;
- 16% курстың постреквизиттері не екенін біледі;

Студенттердің 14,8%-ы транскриптті белгіледі.

Нәтижелері көрнекі түрде 5-суретте көрсетілген.



5-сурет. Студенттердің кредиттік технология ұғымдарын білу туралы мәліметтер

- A – силабус
- B – СОӨЖ
- C – кредит
- D – білімді бағалауға арналған баллдық-рейтингтік жүйе
- E – эдвайзер
- F – элективті пәндер
- G - GPA
- H – академиялық күнтізбе
- I – тьютор
- J – курстың пререквизиттері
- K – курстың постреквизиттері
- L – транскрипт

Кредиттік оқыту технологиясы терминдерінің мәнін түсінуге студенттердің теориялық дайындық деңгейі жеткіліксіз екенін көруге болады. Себебі, пререквизиттер, курстың постреквизиттері, транскрипт және тьютор сияқты ұғымдарды түсінуде қиындықтар болды.

Кредиттік оқыту технологиясы терминдерінің мәнін түсінуге студенттердің теориялық дайындық деңгейі жеткіліксіз екенін көреміз. Өйткені олар: пререквизиттер, курстың постреквизиттері, транскрипт және тьютор сияқты ұғымдарды түсінуде

қиындықтарға тап болды. Сонымен қатар, студенттердің белгілеуі бойынша, олар ұзақ уақыт бойы білімді бағалаудың кредитті, оқу бағдарламасының, баллдық-рейтингтік жүйенің және т.б. не екенін түсіне алмағанын атап кеткен жөн. Мұның бәрін студенттер оқу процесі барысында біртіндеп түсіне бастайды. Осыған байланысты кредиттік оқыту технологиясы бойынша концептуалды-терминологиялық аппаратты қалыптастыруға бағытталған сабақтарды бейімдеу жұмысының мазмұнына енгізу қажет деген қорытынды жасалынды.

Келесі қолданылған әдістеме Т.А.Немчин бейімдеген мазасыздық тестісі, әдістеме мазасыздық деңгейін өлшеуге арналған. Сауалнама 50 тұжырымнан тұрады, ол респонденттерге басып шығарылған түрінде ұсынылды. Респонденттерге мінез ерекшеліктеріне қатысты тұжырымдар жиынтығымен танысу ұсынылды, егер олар тұжырыммен келіссе «иә», егер келіспесе «жоқ» деп жауап беру қажет. Осыдан кейін респонденттердің мазасыздықты көрсететін жауаптарының саны есептеледі. Оларға белгілі бір ұпайлар беріледі, содан кейін ол қорытындыланады. 40-50 ұпай өте жоғары деңгейді, 20-40 ұпай мазасыздықтың жоғары деңгейін, 15-25 орташа (жоғары болуы мүмкін), 5-15 ұпай орташа (төмен болуы мүмкін) және 0-5 ұпай мазасыздықтың төмен деңгейін көрсетеді. Алынған нәтижелер 1-кестеде келтірілген.

1-кесте. Студенттердің мазасыздық деңгейі.

Мазасыздық деңгейі	Өте жоғары (40-50)	Жоғары (25-40)	Орташа, жоғары болуы мүмкін, (15-25)	Орташа, төмен болуы мүмкін (5-15)	Төмен (0-5)
Студенттер саны	7	17	23	12	3
%	11,3%	27,41%	37,1%	19,35%	4,84%

Кестеден студенттердің 11,3% мазасызданудың өте жоғары деңгейін, 27,4% мазасызданудың жоғары деңгейін, сауалнамаға қатысқан респонденттердің 37,1% орташа, бірақ жоғары деңгейге бейім, 19,35% студенттер мазасызданудың орташа деңгейімен сипатталады, жоғары деңгейге бейім және тек 4,84% студенттерде мазасызданудың деңгейінің төмендігін көруге болады. Бұл студенттердің $\frac{3}{4}$ бөлігі жоо-да оқудың алғашқы күндерінде мазасыздықты, қорқынышты сезінетіндігін көрсетеді, бұл олардың жоо-на бейімделуіне нашар әсер етеді.

Студенттердің психологиялық өзін сезінуі, белсенділік, көңіл-күйін анықтау мақсатында САН (өзін сезінуі, белсенділік, көңіл-күй) салунамасы қолданылды.

Сауалнама 30 жұп қарама-қарсы сипаттамалардан тұрады, олар бойынша респонденттерден өз жағдайын бағалау сұралады. Әрбір жұп респонденттің өз жағдайының бір немесе басқада сипаттамасының өзектілік дәрежесін белгілейтін шкаланы білдіреді. Мәліметтерді есептеу кезінде жұптың теріс полюсінің экстремалды ауырлығы бір ұпаймен, ал жұптың оң полюсінің экстремалды ауырлығы жеті ұпаймен бағаланады. Шкаланың полюстері үнемі өзгеріп отыратынын ескеру қажет, бірақ оң күйлер әрқашан жоғары, ал теріс – төмен балл алады. Алынған ұпайлар кілт бойынша үш санатқа топтастырылған және әрқайсысы бойынша ұпайлар саны есептеледі. 4 баллдан жоғары

бағалар респонденттің орташа, төрт балдан төмен бағалар оның нашар, 5 және одан жоғары бағалар респонденттің қолайлы жағдайын көрсетеді. Қалыпты күй ұпайлары 5,0-5,5 балл аралығы. Алынған нәтижелер 2-кестеде көрсетілген.

Қалыпты күй ұпайлары 5,0–5,5 балл аралығында. Алынған нәтижелер 2-кестеде көрсетілген.

2-кесте. Өзін сезінуі, белсенділік, көңіл-күй (САН) сауалнамасының нәтижелері

Саны (%) Деңгей	Өзін сезінуі	Белсенділік	Көңіл-күй
Төмен (0-4)	19,35%	35,48%	16,13%
Орташа (4-5)	19,35%	25,81%	14,52%
Жоғары (5 және одан да жоғары)	61,3%	38,71%	69,35%

Алынған нәтижелерді талдай отырып, зерттелетін параметрлер арасындағы үйлесімсіздік байқалады. Ең қолайлы көрсеткіштер «Көңіл-күй» шкаласы бойынша тіркелді (69,35% жоғары бағалар). Ең қолайсыз – «Белсенділік» шкаласы бойынша (35,48% төмен бағалар).

Салыстырмалы түрде өзін жақсы сезіну мен көңіл-күйдің төмен белсенділікпен үйлесуі эмоциялық шамадан тыс жүктемені, мотивацияның жетіспеуі және оқу стратегияларының қалыптаспағанын көрсетуі мүмкін.

Алынған мәліметтер бірінші курс студенттеріне тән бейімделу көрінісін көрсетеді, онда жағымды эмоциялық көңіл-күй жоғары оқу жүктемесі мен жаңа әлеуметтік рөлдерді игеру қажеттілігі салдарынан белсенділіктің төмендеуімен үйлеседі.

Талқылау

Алынған көрсеткіштер қарастырылып отырған контексте бірінші курс студенттерінің басым бөлігі оқу кезеңінің басында базалық бейімделуге қол жеткізе алғанын көрсетеді. Дегенмен, айтарлықтай үлесі (шамамен төрттен бір бөлігіне жуығы) қиындықтарға тап болады, бұл жедел ұйымдастырушылық-педагогикалық шараларды талап етеді.

Академиялық компонент. Өзін-өзі ұйымдастыру проблемаларына және оқу материалының көлеміне жиі сілтеме жасау академиялық жазу, дереккөздерді іздеу, тайм-менеджмент және оқу жүктемесін жоспарлау бойынша арнайы оқыту модульдерінің қажеттілігін көрсетеді. Бұл әсіресе, өз бетінше жұмыс істеуге қойылатын талаптар онша айқын болмаған мектептерден келген студенттерге қатысты.

Әлеуметтік компонент. Әлеуметтік интеграция деңгейі (топқа қатыстылығын сезінетін және достық байланыстары бар студенттердің үлесі) негізінен оң. Бұл факультеттегі тәжірибелер (топтық сабақтар, жобалық жұмыс) жалпы алғанда әлеуметтенуге ықпал ететінін көрсетеді. Дегенмен, оқшаулануды бастан кешіретін және куратор мен психологиялық қолдау қызметтерінің жеке назарын қажет ететін студенттер бар.

Психологиялық компонент. Субъективті жағдай туралы сауалнамалық деректер және енгізілген стандартталған шкалалар студенттердің бір бөлігі ауысу және алғашқы академиялық сынақтарға байланысты жоғары мазасыздық пен стресті сезінетінін

көрсетті. Маңыздысы мазасызданудың көп факторлы табиғаты бар: ол академиялық қиындықтармен де, цифрлық талаптардың белгісіздігімен де байланысты (студент ақпараттың қай арналарын орталық деп санауға және хабарландырулар ағынын ұйымдастыруға болатындығына сенімді емес).

Цифрлық фактор. Сауалнамадағы «цифрлық қатысу» айнымалысы оң және теріс реңктерді көрсетті: кейбір студенттер ресурс ретінде LMS және білім беру қызметтерін пайдаланады, басқалары ақпараттық жүктеме мен алаңдаушылықты атап өтті. Бұл цифрландыру өздігінен бейімделу проблемасына деген болжамды көрсетеді – өзін-өзі реттеу дағдылары мен айқын институционалды ұйым (курстың нақты құрылымы, біріңғай байланыс арнасы, тапсырмалар рубрикасы) қолдайтын цифрлық пайдалану тәжірибелері тиімді болып шығады.

Сауалнама деректері мен әдебиеттерге шолу негізінде факультет деңгейінде және бағдарламада қолданылатын практикалық қадамдар ұсынылады:

«Жоо-да бейімделу» модулі алғашқы 4-6 аптаны қамтитын қарқынды курс және нақты тақырыптарды қамтиды: академиялық жазу, дереккөздерді іздеу және рәсімдеу, академиялық адалдық негіздері, тайм-менеджменттің негізгі дағдылары мен цифрлық гигиена. Мұндай модуль студенттердің бастапқы құзыреттіліктерін теңестіруге көмектеседі.

Кураторлық қолдау – ұйымдастырушылық мәселелер ғана емес, сонымен қатар пәндер бойынша нақты қиындықтар талқыланатын тұрақты қысқа кездесулері (онлайн/тікелей) бар шағын топтарға (8-10 студент) кураторды тағайындау.

Бірыңғай коммуникациялық хаттама – хабарландырулар мен материалдар үшін бір ресми арнаны (LMS) пайдалану, бұл көптеген арналар бойынша ақпараттың шашырауын азайтуға және «шуды» азайтуға мүмкіндік береді.

Көпшілікке арналған айдарлар мен мысалдар – әрбір тапсырма бойынша үлгілі жұмыстарды, тексеру парақтарын және бағалаудың нақты критерийлерін жариялау. Студент үшін бұл белгісіздікті азайтады және «түсініксіз» талаптарға байланысты мазасыздықты азайтады.

Цифрлық гигиена бойынша шағын трениңтер – хабарламаларды шектеу, оффлайн уақытты ұйымдастыру және жоспарлаушыларды пайдалану бойынша практикалық ұсыныстар.

Бейімделу мониторингі – қолдау бағдарламаларының динамикасын бағалау және жедел түзету үшін оқу басталғаннан кейін 3-4 айдан кейін қайталама сауалнама жүргізу.

Қорытынды

Жүргізілген зерттеу нәтижелері бірінші курс студенттерінің ЖОО-да оқуға бейімделу процесі академиялық, әлеуметтік, психологиялық және цифрлық аспектілерді қамтитын көп деңгейлі және кешенді құбылыс екенін растайды. Цифрлық дәуірдің ерекшеліктері, Z-ұрпағының танымдық стратегияларының ерекшелігі және пандемиядан кейінгі кезеңнің салдары студенттердің оқудың алғашқы айларында кездесетін қиындықтарды күшейтеді.

Сауалнаманы талдау студенттердің көпшілігі өздерін бейімделген деп сезінсе де, олардың едәуір бөлігі оқудың жаңа форматына, эмоциялық тұрақсыздыққа және әлеуметтік өзара әрекеттесудің жетіспеушілігіне байланысты қиындықтарға тап болатынын

көрсетті. Студенттердің 75%-дан астамында тіркелген мазасыздықтың жоғары деңгейі қосымша психологиялық қолдаудың қажеттілігін көрсетеді. «Өзін сезінуі, белсенділік, көңіл-күй» (САН) сауалнамасының көмегімен алынған мәліметтер эмоциялық фон мен белсенділік деңгейі арасындағы үйлесімсіздікті көрсетеді, бұл академиялық шамадан тыс жүктемелермен де, өзін-өзі ұйымдастырудың қалыптасқан стратегияларының болмауымен де байланысты болуы мүмкін.

Зерттеу қорытындылары студенттердің жеке және ұрпақтық ерекшеліктеріне бағытталған кешенді бейімделу бағдарламаларын әзірлеу және енгізу қажеттілігін көрсетеді. Бірінші курс студенттерін тиімді сүйемелдеу психологиялық қолдау элементтерін, өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуды, әлеуметтік интеграцияны және цифрлық сауаттылықты қамтуы керек.

Авторлардың қосқан үлесі:

Куатова А.С. – зерттеудің тұжырымдамасын жасау, әдіснамалық негізін айқындау, нәтижелерді интерпретациялау, редакциялау және сыни шолу.

Досмурзаева Д.О. – формалды талдау жүргізу, эмпирикалық деректерді өңдеу, мақаланың түпнұсқа қолжазбасын дайындау.

Сапарқызы Ж. – эмпирикалық зерттеу құралдарын әзірлеуге қатысу, сауалнама нысандарын қашықтықтан ұйымдастыру және деректерді алдын ала өңдеу.

Юлдашева Ж.Б. – психодиагностикалық әдістерді қолдану бойынша әдістемелік сүйемелдеу, алынған деректерді қашықтықтан талдау және интерпретациялау.

Женсикбаева А.С. – әдебиеттерге шолу жасау, теориялық материалдарды жүйелеу және мақаланың аналитикалық бөлімін дайындауға қатысу.

Әдебиеттер тізімі

Боциева, Н.И. и Кафарова, К.З. (2025). Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к условиям вузовского обучения. Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, №6 (июнь), с. 38–44 <https://doi.org/10.24412/2220-2404-2025-6-38>

Каирова, С.А. (2011). Психолого-педагогические особенности адаптации студентов к условиям обучения в вузе. Известия НАН РК. Серия общественных наук, №4, с. 141–145.

Молен, М. (2015). Соціокультурна адаптація студентів у вищих навчальних закладах. Social Work and Education, 2(1), с. 44–47.

Таджибаева, Ж.А. и Сапарбай, Ш.С. (2020). Проблемы психолого-педагогической адаптации студентов-репатриантов в процессе обучения. Вестник Каспийского государственного университета технологий и инжиниринга им. Ш. Есенова, 3, с. 1–9. <https://doi.org/10.51889/2020-3.1728-7847.22>

Alfiyan, A., Purnama, I.N.Z., Youlanda, W. and Kaloeti, D.V.S. (2021). 'Psychological distress among freshmen university students'. In: Proceedings of the International Conference on Psychological Studies (ICPSYCHE 2020). Atlantis Press, pp. —. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210423.008>.

Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. Journal of College Student Development, 40(5), 518–529.

Belinskaya, E.P. and Shaekhov, Z.D. (2023). 'Psychological well-being and adaptation to the risks of the digital world at a young age'. Moscow University Psychology Bulletin, January, Article 35. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-35>

Cazan, A.-M. (2014). 'Academic resilience and academic adjustment for the first-year university students'. In: Proceedings of the 2nd World Congress on Resilience: From Person to Society, Timișoara, Romania, May 2014. Transylvania University of Brașov.

Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>

Jolchibekova, K.Zh., Nurzhanova, A.R., Aibergen, A.I., Gauriyeva, G.M. and Berdenova, S.L. (2023). 'First-year students' problems affecting adaptation to a public university in Kazakhstan'. *Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series*, 2(143), pp. 44–57. <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2023-143-2-44-57>

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student Engagement in the Educational Interface: Understanding the Mechanisms of Student Success. *Higher Education Research & Development*, 37, 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>

Pan, F. and Zhu, G. (2025). 'How digital support and digital competence influence digital resilience of college students in an online learning environment'. *Frontiers in Psychiatry*, 16, Article 1689767. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1689767>.

Pandia, W.S., Suryani, A.O. and Irwanto, I. (2023). 'Post-Covid adaptation: Students' mental health and higher education system in Indonesia'. *International Journal of Business Economics and Social Development*, 4(4), pp. 262–267. <https://doi.org/10.46336/ijbesd.v4i4.526>.

Romero-Rodríguez, J.-M., Hinojo-Lucena, F.-J., Kopecký, K. and García-González, A. (2023). 'Digital fatigue in university students as a consequence of online learning during the Covid-19 pandemic'. *Educación XX1*, 26(2), pp. 141–164. <https://doi.org/10.5944/educxx1.34530>

Salmela-Aro, K., Upadaya, K., Ronkainen, I. and Hietajärvi, L. (2022). 'Study burnout and engagement during COVID-19 among university students: The role of demands, resources, and psychological needs'. *Journal of Happiness Studies*, 23(6), pp. 2685–2702. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1>

Zarbat, A. (2023). 'Social-psychological adaptation of first-year students to the university learning process'. *Eurasian Science Review: An International Peer-Reviewed Multidisciplinary Journal*, 1(1). <https://doi.org/10.63034/esr-18>.

А.С. Куатова¹, Д.О. Досмурзаева^{*2}, Ж. Сапарқызы³, Ж.Б. Юлдашева⁴, А.С. Женсикбаева⁵

^{1,2}*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан*

^{3,4,5}*Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан*

Адаптация студентов первого курса в условиях цифровой трансформации высшего образования

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию адаптации студентов первого курса в условиях цифровой трансформации высшего образования.

Цель работы заключалась в выявлении основных академических, социально-психологических и цифровых факторов, влияющих на успешную адаптацию первокурсников в современном вузе. В качестве объекта выступал процесс адаптации студентов первого курса, а предмет – совокупность условий и факторов определяющих успешное включение студентов в образовательную среду вуза в эпоху цифровизации.

Методологическую основу исследования составили системный и деятельностный подходы, а также теории вовлеченности и цифровой устойчивости.

В исследовании применялись следующие методы: анкетирование, тест тревожности Т.Немчина, опросник «Самочувствие, активность, настроение».

Эмпирическую базу составили данные исследования 72 студентов ЕНУ им. Л.Н. Гумилева.

Результаты показали, что большая часть студентов адаптируется к вузовской среде в течение нескольких недель или месяцев. Однако примерно треть студентов сталкивается с серьезными трудностями, связанными с непониманием кредитной технологии обучения, высокой степенью самостоятельности и цифровой нагрузкой. Отмечен высокий уровень тревожности (у $\frac{3}{4}$ студентов), а также эмоциональный баланс между настроением и активностью.

Исследование позволило сделать вывод о необходимости внедрения комплексных программ адаптации, включающих психологическую поддержку, развитие академических и цифровых компетенций, а также формирование устойчивых стратегий саморегуляции и вовлеченности студентов.

Ключевые слова: адаптация, цифровизация, высшее образование, образовательная среда, адаптация студентов.

A.S. Kuatova¹, D.O. Dosmurzayeva*², Zh. Saparkyzy³, Zh. Yuldasheva⁴, A. Zhensikbayeva⁵

^{1,2}*L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*

^{3,4,5}*Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan*

Adaptation of First-Year Students in the Context of Digital Transformation of Higher Education

Abstract. The article is devoted to the study of the peculiarities of first-year students' adaptation in the context of the digital transformation of higher education.

The purpose of the work is to identify the main academic, socio-psychological, and digital factors influencing the successful adaptation of first-year students in modern universities.

The object of the research is the adaptation process of first-year students, while the subject is the set of conditions and factors determining successful integration into the educational environment of the university in the digitalization era. The methodological basis of the study includes systemic and activity-based approaches, as well as the theories of engagement and digital resilience.

Empirical methods included a questionnaire, T.A. Nemchin's Anxiety Test, and the "Well-being, Activity, Mood" (WAM) survey. The empirical base was formed using data collected from 72 students of L.N. Gumilyov Eurasian National University.

The results showed that most students adapt to the university environment within several weeks or months; however, about one-third face significant difficulties due to misunderstanding the credit-based education system, high autonomy, and digital workload. A high level of anxiety (observed in $\frac{3}{4}$ of students) and an emotional balance between mood and activity were noted.

The study concludes that comprehensive adaptation programs are necessary — those that include psychological support, the development of academic and digital competencies, as well as the formation of stable strategies for students' self-regulation and engagement.

Keywords: adaptation, digitalization, higher education, educational environment, students' adaptation.

References

Bocieva, N.I. and Kafarova, K.Z. (2025). 'Psikhologo-pedagogicheskie aspekty adaptatsii studentov k usloviyam vuzovskogo obucheniia' [Psychological and pedagogical aspects of students' adaptation to the conditions of university education]. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*, No. 6 (iiun'), pp. 38–44. <https://doi.org/10.24412/2220-2404-2025-6-38>. (in Russian).

Kairova, S.A. (2011). 'Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti adaptatsii studentov k usloviyam obucheniia v vuze' [Psychological and pedagogical features of students' adaptation to the conditions of university education]. *Izvestiia NAN RK. Seriiia obshchestvennykh nauk*, No. 4, pp. 141–145. (in Russian).

Molen', M. (2015). 'Sotsiokul'turna adaptatsiia studentiv u vyshchykh navchal'nykh zakladakh' [Sociocultural adaptation of students in higher educational institutions]. *Social Work and Education*, 2(1), pp. 44–47. (in Ukrainian).

Tadzhibaeva, Zh.A. and Saparbai, Sh.S. (2020). 'Problemy psikhologo-pedagogicheskoi adaptatsii studentov-repatriantov v protsesse obucheniia' [Problems of psychological and pedagogical adaptation of repatriate students in the learning process]. *Vestnik Kaspiiskogo gosudarstvennogo universiteta tekhnologii i inzhiniringa im. Sh. Esenova*, 3, pp. 1–9. <https://doi.org/10.51889/2020-3.1728-7847.22>. (in Russian).

Alfiyan, A., Purnama, I.N.Z., Youlanda, W. and Kaloeti, D.V.S. (2021). 'Psychological distress among freshmen university students'. In: *Proceedings of the International Conference on Psychological Studies (ICPSYCHE 2020)*. Atlantis Press, pp. —. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210423.008>.

Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.

Belinskaya, E.P. and Shaekhov, Z.D. (2023). 'Psychological well-being and adaptation to the risks of the digital world at a young age'. *Moscow University Psychology Bulletin*, January, Article 35. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-35>

Cazan, A.-M. (2014). 'Academic resilience and academic adjustment for the first-year university students'. In: *Proceedings of the 2nd World Congress on Resilience: From Person to Society*, Timișoara, Romania, May 2014. Transylvania University of Brașov.

Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>

Jolchibekova, K.Zh., Nurzhanova, A.R., Aibergen, A.I., Gauriyeva, G.M. and Berdenova, S.L. (2023). 'First-year students' problems affecting adaptation to a public university in Kazakhstan'. *Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series*, 2(143), pp. 44–57. <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2023-143-2-44-57>

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student Engagement in the Educational Interface: Understanding the Mechanisms of Student Success. *Higher Education Research & Development*, 37, 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>

Pan, F. and Zhu, G. (2025). 'How digital support and digital competence influence digital resilience of college students in an online learning environment'. *Frontiers in Psychiatry*, 16, Article 1689767. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1689767>.

Pandia, W.S., Suryani, A.O. and Irwanto, I. (2023). 'Post-Covid adaptation: Students' mental health and higher education system in Indonesia'. *International Journal of Business Economics and Social Development*, 4(4), pp. 262–267. <https://doi.org/10.46336/ijbesd.v4i4.526>.

Romero-Rodríguez, J.-M., Hinojo-Lucena, F.-J., Kopecký, K. and García-González, A. (2023). 'Digital fatigue in university students as a consequence of online learning during the Covid-19 pandemic'. *Educación XX1*, 26(2), pp. 141–164. <https://doi.org/10.5944/educxx1.34530>

Salmela-Aro, K., Upadaya, K., Ronkainen, I. and Hietajärvi, L. (2022). 'Study burnout and engagement during COVID-19 among university students: The role of demands, resources, and psychological needs'. *Journal of Happiness Studies*, 23(6), pp. 2685–2702. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1>

Zarbat, A. (2023). 'Social-psychological adaptation of first-year students to the university learning process'. *Eurasian Science Review: An International Peer-Reviewed Multidisciplinary Journal*, 1(1). <https://doi.org/10.63034/esr-18>.

Авторлар туралы мәліметтер:

Қуатова А.К. – PhD, әлеуметтану кафедрасының аға оқытушысы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Социология кафедрасы, Янушкевич көш., 6, 010000, Астана, Қазақстан.

Досмурзаева Д.О. – хат-хабар авторы, әлеуметтану кафедрасының аға оқытушысы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Социология кафедрасы, Янушкевич көш., 6, 010000, Астана, Қазақстан.

Сапарқызы Ж. – PhD, «Педагогика, психология және бастауыш оқыту әдістемесі» білім беру бағдарламаларының аға оқытушысы, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Әйтеке би көш., 29А, 120014, Қызылорда, Қазақстан.

Юлдашева Ж.Б. – «Дәстүрлі музыка өнері және хореография» білім беру бағдарламаларының аға оқытушысы, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Әйтеке би көш., 29А, 120014, Қызылорда, Қазақстан.

Женсикбаева А.С. – «Дәстүрлі музыка өнері және хореография» білім беру бағдарламаларының аға оқытушысы, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Әйтеке би көш., 29А, 120014, Қызылорда, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Куатова А.К. – PhD, старший преподаватель кафедры социологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича, 6, 010000, Астана, Казахстан.

Досмурзаева Д.О. – автор для корреспонденции, старший преподаватель кафедры социологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича, 6, 010000, Астана, Казахстан.

Сапарқызы Ж. – доктор Философии (PhD), старший преподаватель образовательных программ «Педагогика, психология и методика начального обучения», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, ул.Айтеке би, 29А, 120014, Кызылорда, Казахстан.

Юлдашева Ж.Б. – старший преподаватель образовательных программ «Традиционное музыкальное искусство и хореография», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, ул.Айтеке би, 29А, 120014, Кызылорда, Казахстан.

Женсикбаева А.С. – старший преподаватель образовательных программ «Традиционное музыкальное искусство и хореография», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, ул.Айтеке би, 29А, 120014, Кызылорда, Казахстан.

Information about the authors:

Kuatova A. – PhD, Senior Lecturer, Department of Sociology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich Street, 010000, Astana, Kazakhstan.

Dosmurzayeva D. – Corresponding Author, Senior Lecturer, Department of Sociology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich Street, 010000, Astana, Kazakhstan.

Saparkyzy Zh. – PhD, senior lecturer of the educational programs "Pedagogy, psychology and methods of primary education", Korkyt Ata Kyzylorda University, Aiteke bi Street, 29A, 120014, Kyzylorda, Kazakhstan.

Yuldasheva Zh. – senior lecturer of the educational programs "Traditional musical art and choreography", Korkyt Ata Kyzylorda University, Aiteke bi Street, 29A, 120014, Kyzylorda, Kazakhstan.

Zhensikbayeva A. – senior lecturer of the educational programs "Traditional musical art and choreography", Korkyt Ata Kyzylorda University, Aiteke bi Street, 29A, 120014, Kyzylorda, Kazakhstan.



IRSTI 11.07.01
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-284-297>

Analyzing the performative aspects of Mongolian wedding rituals

Sulungaowa¹, J. Orchlon², S. Harii^{*3}

^{1,2,3}CITI University, Ulaanbaatar, Mongolia

(E-mail: ¹sslg6078@gmail.com, ²Shugraa89@gmail.com, ^{*3}khandugash@gmail.com)

Abstract. This article explores Üzemchin Mongol wedding rituals through the perspective of Performance Theory. It draws on Richard Bauman's idea of Verbal Art as Performance. It treats ritual not as a fixed rule but as a social act that people bring to life through performance. The discussion focuses on two key practices: Ekhiin Tsagaan Süü Khariulakh Yos ("Repaying the Mother's White Milk") and Üüd Darakh Yos (the door-barring rite). Ekhiin Tsagaan Süü Khariulakh Yos carries deep emotion. It expresses a child's gratitude for a mother's care. A poet recites a blessing in rhythmic, expressive verse. The blessing functions as both moral guidance and cultural education within the community. The door-barring ceremony opens the wedding. It sets two family spokesmen in a ritualized verbal duel. Their exchange becomes a form of oral artistry and a display of ceremonial verbal duel. By examining these practices, the study shows how Üzemchin weddings function as active performances. They blend verbal art, social interaction, and tradition. This perspective offers a fresh way to understand Mongolian ethnographic materials and the living nature of local customs.

Keywords: ritual performance; oral poetry; participant; tradition bearer

Introduction

Customs and rituals are key components of traditional culture. They shape the oral poetic traditions of every ethnic group's heritage. To distinguish elements of oral tradition, one must clearly understand the difference between ritual and custom. As noted by S. Dulam and Ts. Nandinbilig, "Custom (Zan aali) is a broad concept directly linked to the unique characteristics of national cultural tradition and oral literature that distinguish one ethnicity from another. An ethnicity is a unified whole of people who, having relatively stable features of language, culture, and mentality, recognize their differences from others, possess their own designated name, and have coalesced over history in a specific territory through generations. No ethnic group has an identical culture and customs to another. If it loses these unique traits, it loses its

Received: 06.11.2025; approved: 15.12.2025; available online: 31.12.2025

^{*}corresponding author

designation as an ethnicity.” (Dulam & Nandinbilig, 2007). In contrast, “a ritual (Zan üil) is an act that, for its performers, carries legal significance and, in daily life, a celebratory significance” (Dulam & Nandinbilig, 2007). A wedding ritual, then, is a ceremonial practice that legally and socially affirms the union of a marrying couple in a festive context. Therefore, to study the oral literature of an Üzemchin Mongol wedding, we must first understand the wedding rituals themselves. Üzemchin wedding rituals have been described in prior studies by L. Amarmend, Ch. Shuushingaa, N. Danzan, and others. In this study, we build on that foundation by analyzing a specific wedding case through the lens of Performance Theory.

Theoretical Framework

The concept of “performance” has been established by American folklorists and anthropologists as a crucial element in the study of oral tradition and verbal art. The development of Performance Theory owes much to works like Richard Bauman’s *Verbal Art as Performance* (1977), which laid important theoretical groundwork. Performance-focused folklore research shifts attention from purely textual analysis to observing oral expressive acts in the context of lived rituals. According to Nandinbilig & Dulam (Nandinbilig & Dulam, 2020), a performance-centered study of oral literature - especially in ritual contexts - emphasizes several key aspects:

- It focuses on the actions of the tradition-bearers or participants in the ritual.
- It examines the speech arts, aesthetic techniques, and dramaturgical methods that shape the interaction between participants and audience.
- It considers the spoken texts – oral poetry and other verbal art – produced by the participants.
- It highlights practical actions and processes, taking into account the unique spatial and temporal setting of the performance.

From a Performance Theory perspective, a traditional wedding can be viewed as a unique form of performance or theatrical enactment. For example, the initial *Bér guikh yos* (“bride-requesting” ceremony) serves as the inciting incident or trigger for the “performance” of the wedding. Subsequent ceremonies – such as drinking symbolic liquor, presenting a khadag (ceremonial scarf), gifting livestock, and erecting a new ger (yurt) for the couple – form the rising action of the wedding performance. The arrival of the groom with his party at the bride’s home to receive his bride is the climax of this wedding drama. Finally, the resolution of the performance includes the bride bowing to the fire and to her new parents-in-law, followed by post-wedding feasts (the tohmyn nair and ergeltiin nair celebrations) and the ritual of khüühen törhömlöh (escorting the bride back to her natal home after the wedding). Together, these events constitute the concluding acts of the performance.

In this study, we focus on the wedding rituals of the Üzemchin Mongols as a case for applying Performance Theory analysis. In particular, two rituals within the Üzemchin wedding tradition – Ekhiin Tsagaan Süü Khariulakh and Üüd Darakh – are examined in depth as performative events with their own structures and characteristics.

Methods

Within Üzemchin wedding customs, the ritual known as Ekhiin tsagaan süü khariulakh – literally “repaying the mother’s white milk” – is performed to symbolically repay a mother’s nurturing kindness. This ritual is a form of blessing that expresses gratitude to the bride’s

mother for raising her daughter. It is traditionally observed among many Mongol groups, such as the Khalkha, Tümed, and Sönid. The Üzemchin distinguish themselves by performing the Ekhiin Tsagaan Süü Khariulakh rite after the bride has arrived at the groom's home, whereas in the Chakhar tradition (Baldanm Dalantai, 2009) and Sönid tradition (Tsagaan, 1991:131) it is done at the bride's home before she departs for marriage (in Chakhar weddings, it occurs prior to the bride's departure).

In the Üzemchin wedding sequence, the Ekhiin Tsagaan Süü Khariulakh ritual takes place immediately after the new bride has been led into the groom's home and has bowed to the household hearth (fire). At this point, the groom's family asks an elder yeröölch (blessing performer) to perform a special benediction addressing the "three mothers." These three women typically include the bride's mother, the groom's mother, and a respected elder woman who symbolically "received" the bride at the door (sometimes called the ceremonial milk-mother). The three mothers are seated at the place of honor, slightly to the east of the center of the ger. The yeröölch stands facing them, holding a blue khadag scarf spread on his outstretched hands and a silver bowl of milk on his right palm. An attendant from the groom's side stands behind the yeröölch, holding prepared gifts for the mothers (such as fine cloth, brick tea, a carpet, etc.). The newlywed bride and groom stand behind their mothers. In this formal posture, the yeröölch begins to recite the blessing of the mother's milk.

It is evident that in contemporary Üzemchin weddings, this ritual is faithfully carried out. For instance, on August 23, 2020, we observed this rite at a wedding in Shiliin Gol, Inner Mongolia. The wedding was between Tulga (groom, from Bayandelger village, Bayan-Uhaa gatsaa) and Otgonchimeg (bride, from Bayan-Kholt village, Bayan-Uhaa gatsaa). At that wedding, yeröölch S. Altansükh performed the Ekhiin Tsagaan Süü Khariulakh blessing. The ritual took place during the Hour of the Snake (mid-morning, around 11:30), as recorded in our field notes:

- 11:30 (*The Hour of the Snake*): *The groom's mother, the bride's mother, and the honorary "milk mother" are seated together on the east side of the ger interior. Yeröölch Altansükh, wearing a chestnut-red deel (Mongolian traditional robe), a red silk waist sash and an ulzii (decorative knot) hat with a red finial, stands before them holding a blue khadag with a silver bowl of milk on top. Behind the yeröölch, the groom's elder brother holds the prepared gifts (bolts of cloth, tea bricks, a carpet, etc.). The newlywed bride stands behind her mother, and during this moment she has changed out of the dress in which she arrived from her parents' home and is now wearing a new bridal deel provided by the groom's family. Everything is arranged for the blessing to begin.*

- 11:00 (*The Hour of the Snake*): *The blessing master opened the Ekhiin tsagaan süü khariulakh yos, the ritual of "repaying the mother's milk." This act expresses a daughter's gratitude for her mother's care. The tone is tender and melodic. The blessing moves through each stage of nurturing, from the mother's lullabies in early childhood to the guidance given before the daughter leaves for her new home. The verses frame this gratitude as part of life's natural course, as the daughter enters marriage and seeks to honor the kindness she has received.*

- 11:40 (*The Hour of the Horse*): *When the yeröölch began the blessing, the ger fell completely silent. Everyone put down their cups and tea bowls. All attention turned to the recitation. The yeröölch spoke in a soft and steady cadence. He did not shift his voice dramatically. His delivery remained calm and dignified. He kept a composed expression and directed his words respectfully toward the mothers.*

The blessing itself was deeply emotional. It listed the mother's care from infancy through adulthood. It described how she nurtured, taught, and protected her daughter. The yeröölch used an uyaruun tone — gentle, moving, and expressive - especially when he spoke of maternal

love. The effect was immediate. The bride's mother and the bride both wept. Many of the women around them also cried quietly, moved by the intimacy and truth of the words.

During and after traditional Mongolian rituals, there are often customs of tasting and sharing, symbolizing the reception of blessings. In this context, after the Ekhiin tsagaan süü khariulakh yos, the mothers each receive a bowl of milk from the blessing performer. They take a sip and then pass it to the bride and groom so that the couple may share in the blessing. However, not everyone present participates in this act - only specific, acknowledged participants are permitted to partake of the blessed milk.

During the Ekhiin tsagaan süü khariulakh yos, people often fall into deep contemplation. Their hearts are touched by sorrow as they sense the intertwined meanings of parting and renewal – separation and creation as natural rhythms of life. The blessing itself is performed in a tender, melodic tone with many subtle variations. It moves all listeners – especially parents and siblings – who quietly weep as they listen with genuine emotion. The blessing typically includes verses such as:

*“Agar zandan modond ni
Aya tavaaraa jargagch
Angir gech shuvuuni
Angaakhai zulzaga ni bolovch
Öd söd ni бүрдekhдөө
Agaart nisen odokh
Argagüi negen yoson bii”* (Erdemt, 2012)

*Translation: “In a wood of fragrant sandalwood,
a mother swan raises her cygnet in comfort and joy;
but once its feathers have fully formed,
it inevitably takes flight into the sky –
there is a law of nature that compels this.”*

Thus, this verse articulates a universal principle of life: all living beings, including human, grow up, reach maturity, and inevitably depart from their place of origin. This is the natural order of existence. The blessing then proceeds to the next part with lines like:

*“Elbeg tsagaan süügee
Eneren khairlaj shimülsen
Erkhem ariun achiig tan’
Edügee ailtgan khariulmuu ...”*
*Translation: “The abundant pure milk
that you lovingly nourished her with,
that most honorable and sacred debt –
today we offer to repay it...”*

The blessing begins with these lines and then goes on to recount, in rhythmic and poetic form, the mother's sacred and devoted care for her child. It describes how the mother carried her child for ten months in her pure womb, endured pain to give birth safely, swaddled and welcomed the newborn, and taught her to crawl, walk, and speak. Each year of the daughter's life up to the age of thirteen is described in careful detail, following a measured melodic cadence. For example:

*“Khonin arisan mantsuidaа
Khumин khuchij аваад*

*Bulgiin tungalag usaar
Butsan butsan ugaagaad
Buural bolson nastnaar ni
Buyantai neriig ni khairluulaad
Khonog ödrig toolon baij
Sariin oig ni düürekhleer
Saakhalt khotoo zalj ireed
Bayaryn tsai uulgaj...” (Erdemt, 2012)*

Translation: “In a swaddle of sheepskin
you were wrapped snug and warm.
With crystal spring water
you were bathed again and again.
By a revered elder,
a blessed name was given to you.
The days were counted, and
when a month had passed,
the neighboring encampments gathered
and a celebratory milk-tea was served....”

In this stanza, the blessing verse systematically recounts the early childhood rituals - the washing of the newborn, the conferral of a name by a respected elder’s blessing, and the one-month milk-tea ceremony. These lines poetically reflect core elements of Mongolian child-rearing tradition: swaddling the infant, seeking a name from a revered elder, and the communal celebration marking the child’s first full month of life. Through such verses, the blessing continues year by year - from infancy up to the age of eighteen - commemorating the mother’s enduring devotion and the hardships she endured in raising her child. During the recitation, all participants remain silent. The gentle rhythm and emotional resonance of the blessing evoke deep empathy, often moving the listeners, especially family members, to quiet tears.

The content of the Ekhiin tsagaan süü khariulakh yerööl (“blessing of repaying the mother’s milk”) centers on the daughter’s expression of gratitude as she departs from her maternal home to join her husband’s household. It embodies reverence for maternal love and an acknowledgment of a mother’s nurturing virtue symbolized by her “white milk.” An examination of the poetic stanzas reveals that, within the nomadic cultural environment, this blessing serves not merely as an emotional farewell but also as a reflection of traditional Mongolian family pedagogy. It systematically enumerates, at each stage of childhood, the practices and moral teachings through which daughters were raised and educated in the pastoral way of life.

Within the wedding customs of the Üzemchin Mongols, the ritual known as Üüd Darakh yos (“door-barring rite”) occupies a distinctive place for its performative and poetic qualities. Its central component, the Üüden Darlagyn Üg (“words of barring the door”), is a dialogic verse exchange characterized by quick wit, ornate language, and improvisational artistry — an embodiment of Mongolian oral performance.

Elements of performativity are visible throughout the traditional wedding ceremony. Although both families have already agreed upon the marriage, the bride’s household theatrically resists the groom’s party as they come to escort the bride. They bar the door, engage in witty verbal duels, and delay the bride’s entry into the groom’s home. These ritualized acts, including the Üüd Darakh yos and similar exchanges such as the “stirrup contest” on the groom’s side, function as

symbolic dramas that stage negotiation, humor, and social reciprocity between the two families.

While not universally practiced among all Mongol groups, the *Üüd Darakh yos* was once widespread among the Khalkha, Chakhar, Urat (1959), and *Üzemchin* lineages. Due to social change and modernization, it largely disappeared in many regions. However, the *Üzemchin* people have revived and maintained this tradition, both in Inner Mongolia and in eastern Mongolia (notably in Dornod Province), where ethnographers recorded performances of the *Üüden Darlagyn Üg* as late as 1987 (D. Batbayar & T. Ariunaa, field report).

The act of barring the entrance with a pillar or beam carries deep symbolic resonance in Mongolian cosmology. In the *ger* (yurt), the two central pillars (*bagana*) represent the world's vertical axis and the union of husband and wife. It is taboo to pass between or hand objects through these pillars, as they are believed to connect the household with ancestral spirits. To lean on, embrace, or especially lift the pillars is considered impious, since they are thought to "bear the family's burdens." This belief underlies the folk saying that a child who clings to a *ger* pillar "takes on the household's sorrows." Hence, when a pillar or beam is used to block the doorway in the wedding rite, the gesture symbolically invokes the protective and ancestral power of the household's sacred axis - momentarily suspending entry until the proper verbal exchange of wit and blessing is completed.

According to a well-known legend, the origin of this custom dates back to the era of Chinggis Khan. When the Great Khan sought to marry a princess from the Chinese Emperor Tavan, his envoy, Chandaya Setsen, was challenged to identify the true princess among five hundred identically dressed maidens within three days. By wisdom and cunning, he succeeded. Later, when a false bridal party attempted deception, Chandaya blocked the entrance with a pillar, questioning the visitors about their lineage, gifts, and intentions until the appointed hour of the Khan's arrival had passed - thus averting the trick. From that episode, it is said, the tradition of "barring the door" at weddings was born (Bökhkhad & Saransükh, 2008).

In practice, the *Üüd Darakh* rite begins when the groom's party arrives near the bride's home. A member of the bride's family stands to the left of the doorway, holding a forked wooden pole adorned with a *khadag* (ceremonial scarf) across the entrance, thereby initiating the verbal exchange. This interaction - sometimes called *Naiman onisgo* ("Eight Riddles") - follows a traditional structure of questioning and response, enriched with poetic allusions to kinship, landscape, and ancestry. Two *helmerch* (spokespersons renowned for eloquence) represent each side, engaging in spontaneous yet formulaic repartee until one side concedes. If the bride's side is satisfied, they announce, "The sun has risen in the east—let us now invite you in," and remove the pole, signaling permission for the groom's party to enter.

As described by Ch. Shuushingaa (2016:123), the *Üüden Darlagyn Üg* transforms the threshold into a stage of poetic dialogue. These dialogues represent a performative contest where eloquence, humor, and ritual symbolism converge. In the contemporary *Üzemchin* tribe, this custom continues to serve as a living expression of oral artistry, social negotiation, and cultural continuity within Mongolian wedding traditions.

To illustrate the contemporary performance of *Üüd Darakh yos*, we draw on a field observation from October 11, 2019. On that day, at a wedding in Ereenbulag gatsaa, Gakhil sum, Eastern *Üzemchin* Banner (Inner Mongolia), the family of Zorigbaatar performed the door-barring ritual as they sent off their daughter to be married in Khatavch town. Local *yeröölch* Böh-Erdene took on the role of the bride's side spokesperson, and *yeröölch* Nasanmönkh spoke for the groom's side.

- 05:30 (The Hour of the Tiger, pre-dawn): The groom's party arrives at the bride's home

at the agreed early morning hour. They find the main entrance barred: a wooden pole with a khadag tied at its tip is held across the doorway from the left (eastern) side of the door-frame, blocking entry. On the bride's side, Böh-Erdene, the designated witty speaker, stands at the door holding the pole. He is dressed in full traditional regalia – wearing a blue silk deel under a burgundy sleeveless brocade coat, a circular brimmed hat, a traditional dagger at his side, and embroidered leather boots – presenting an imposing figure in the gray light of dawn. Behind him stand several young male relatives of the bride (her paternal cousins and others), lending support as his “team”.

• Meanwhile, the groom's party halts outside the yard. The leading representatives – the khud (groom's father or senior in-law) and the official matchmakers (ner zaagch or name presenters) – adjust their attire (hats, belts, and deel collars) properly before approaching. The groom's spokesperson, N. Nasanmönkh, comes forward to stand on the right side of the barred door. He too is dressed impeccably in a dark blue silk deel with a maroon trim and an ornate üzemchin vest, a red-bordered hat, and boots. A crowd of onlookers from both sides surrounds the scene at a respectful distance. At this point, two young men from the groom's side step forth holding up blue khadag scarves and announce in unison: “Tör tömbögör, yos yombogor”, meaning “The law of the state may change, but tradition remains unbending.” and it serves to ceremonially open the Üüden Darlaga dialogue. With this, the door-barring verses begin.

“Chiglezh irsen khud nar mini,

Chileerkhelgüi saatna uu?

Sür javkhaa badarsan

Süld bie chin' amarkhan uu?

Süün dalaig tsalgiulsan

Süreg mal chin' mend üü?”

English translation:

“My dear in-laws who have come with purpose,

please tarry here without growing weary.

Your noble persons, radiating majesty – are you in good health?

Your herds that churn the milky ocean – are they thriving and well?”

One side greets the other with these words of well-being, and the other side responds in kind:

“Urag khud tani min'

Saatan morilzh suugaa

Bie lagshin amarkhan uu?

Saya bumaar belchsen

Mal süreg chin' mend üü?”

English translation:

“O respected in-law of our new kin,

who pauses here on your journey,

is your body and health in good condition?

Your herds grazing in their hundreds of thousands – are they safe and sound?”

Thus, they reply. The helmerch of each side, entrusted with the hopes of both families and the expectations of the wedding guests, conducts the exchange of wit and eloquence on behalf of the community. They aim to make this part of the ceremony lively and engaging.

“Aldar neriig min' asuuwal

Avralt lamaar üzüüled

Altan shoodon orkhiulaad

Aav l eejee see zayaasan

Nasanmönkh gedeg mini ner"

English translation:

"If you inquire about my name,

I showed it to the merciful lama,

Who blessed it with a golden thread;

From my father and mother I was fated

To bear the name Nasanmönkh."

As he speaks, Nasanmönkh places his right hand upon his chest and bows slightly in respect.

With these words of mutual greeting, the Üüden Darlagyn helmer - the door-barring dialogue - formally begins. The participants then exchange questions concerning the visitors' purpose. For example, they ask: "For what reason have you come? Why are you so finely dressed with a robe and a belt?" If the answers are evasive, the hosts respond playfully: "How was your journey? Did the hunt go well? Have a cup of tea to quench your thirst, and then be on your way." This teasing exchange continues until the guests disclose their true purpose. By this point, the onlookers crowd around with keen anticipation, eager to hear each clever response.

As the verbal duel reaches its climax, the rhythmic repartee grows increasingly spirited. The bride's side delivers their lines with composed smiles, while the groom's side stands upright and proud. Bökh-Erdene, representing the bride's family, poses his final questions in a strong voice, raising his right hand with each line. Nasanmönkh, speaking for the groom's side, responds by extending his open palm slightly forward as he recites his answers. The tone of the Üüden Darlagyn üg alternates between soft inquiry and emphatic response, following a deliberate rhythm in which each "yes" (za) punctuates the dialogue.

At the conclusion of the duel, the groom's representative announces to all present: "The hour of the Snake has passed – the hour of the Horse has come." Then Bökh-Erdene, the spokesman of the bride's side, delivers the closing verse:

"Khaan töriin yosoora,

Khaalga üüdee darlaa bi,

Uran tsetsen ügiin chin',

Uchriig lavlaj medlee bi,

Dotno ikhemsseg khud naraa,

Dotogshoo odoo zalyaa aa "

English translation:

"In accordance with the law of the Great Khaan,

I have barred this door;

Through your eloquent words,

I have learned your true intent.

My honorable in-laws,

Now, please come inside."

With this, he lifts away the wooden pole that had been barring the doorway. The leading in-law of the groom's party steps forward first, placing the groom's bow and quiver to the right of the entrance - a gesture marking peace and respect - before all participants enter the ger, signaling the ritual's completion.

For the two yeröölch (blessing performers) who revived and recited the long-forgotten Üüden Darlagyn üg after more than thirty years of silence, their foremost responsibility lies in transmitting and sustaining the tradition. Their manner of speech, gestures, and performance

serve as a model for participants and as a living reference for the next generation of tradition bearers. Furthermore, by performing in a deliberately prepared and spatially defined setting, they transform the rite into a form of staged reenactment that captivates contemporary audiences. As Hubin (2002) observes, such practices represent the re-manifestation of traditional custom as a unified expression of practical and intellectual culture. In this context, the two yeröölch embody the composure and dignity characteristic of traditional blessing reciters, faithfully fulfilling the ceremony and assuming the socially recognized role of cultural transmitters within the ritual community.

Results and Discussion

Having examined these two wedding rituals - the Ekhiin tsagaan süü khariulakh yos ("ritual of repaying the mother's milk") and the Üüd Darakh yos ("door-barring rite") - we can now consider them as forms of performance. Below is a comparative overview of their temporal setting, spatial setting, atmosphere, performers, and participants:

Table 1. Comparative Analysis of the "Üüden Darlagyn yos" and "Ekhiin tsagaan süü khariulakh yos" from a Performance Theory Perspective

Performance Aspect	Üüd Darakh Yos (Door-Barring Rite)	Ekhiin Tsagaan Süü Khariulakh Yos (Repaying Mother's Milk Rite)
Time	At dawn, when the groom's party arrives at the bride's home (typically during the Hour of the Rabbit).	After the bride's arrival at the groom's home and completion of her bridal preparations (e.g., unbraiding of hair), typically around midday (the Hour of the Horse).
Place	Outside the bride's family ger (at the threshold).	Inside the groom's family ger (home interior).
Primary Purpose	To engage in a verbal contest of wit – the bride's side playfully blocks entry, while the groom's side strives to "gain entry" using eloquence.	To repay and honor the mother's kindness – expressing gratitude for the mother's nurturing love through a formal blessing.
Atmosphere	Humorous, lively, competitive: a jovial mock-battle of wits with laughter and fun.	Emotional, reverent: a moving and respectful mood, often bringing participants to tears.
Interaction Pattern	Two sides are pitted against each other: the bride's side feigns refusal ("you cannot come in"), the groom's side pleads entry; both exchange challenges and barbs in verse.	Focused and respectful: The yeröölch directs the blessing to the mothers with calm intention. The mothers receive his words quietly. The other guests remain still and attentive. Their silence and emotion show shared respect for the ritual.
Role in Overall Ritual	Displays and transmits folk wit and verbal artistry; serves as entertainment and a test of the groom's party, showcasing the community's rich oral tradition in a celebratory way.	The blessing pays solemn tribute to the mother's role. It conveys a ceremonial transfer of goodwill to the new couple and underscores filial gratitude as a central value.

Oral Poetry Form	Üüden Darlagyn Üg – the “door-barring verses,” performed as a rapid-fire spoken duet by two interlocutors (the helmerch).	Ekhiin Tsagaan Süü Khariulakh Yerööl – the “mother’s milk repayment blessing,” performed as a chanted solo by a single yeröölch.
Performer(s)	Two helmerch (spokespersons) duel verbally. Both are in full traditional attire (hats, deels, boots). They use dynamic delivery – raising and lowering their voices for effect – and employ hand gestures (e.g., raising a hand when posing a question).	One yeröölch (blessing performer) chants the blessing. Dressed in full traditional attire as well. Delivery is steady, even-toned, and dignified, with little to no dramatic gesture, reflecting deep respect.
Participants & Audience	The community splits into two sides (bride’s side vs. groom’s side). All present are curious and entertained, eagerly watching to hear the next witty line. Participants try to maximize humor and cleverness to amuse the crowd.	All attendees stay silent and solemn. Many people, especially the bride’s mother and the other women, are moved to tears. The audience listens quietly and absorbs the emotion of the moment, while only the mothers, the bride, and the groom take part by sipping the blessed milk.

In Mongolian wedding traditions, each ritualized act – each “performance” – is defined by a clear purpose and a structured sequence of ceremonial stages. The Ekhiin tsagaan süü khariulakh yos is directed toward an intimate emotional exchange between the yeröölch (blessing performer) and a specific participant: the mother of the bride. In contrast, the Üüd Darakh yos centers on a verbal duel between the helmerch (spokespersons) of both families, in which wit and eloquence are playfully tested to assess the groom’s worthiness. In this sense, both rituals embody distinct yet complementary modes of performativity – one inward and reverent, the other dialogic and competitive.

The positions and roles of the yeröölch and the helmerch differ significantly, and these differences shape the spatial arrangement of participants and audience. Inside the ger, the traditional seating order is strictly observed: the host sits in the khoimor (the honored northern side), elders sit to the west, and women sit to the east. When a blessing or yeröölin duu (benedictory song) is about to be performed, everyone must be seated properly. If anyone remains standing, they are asked to take their place with the words, “Please be seated, the blessing is about to begin.” In some rituals, movement within the space itself carries meaning. For example, during the Lunar New Year (Tsagaan Sar), elders recite blessings while seated at the center of the ger. In the Aman khüzüün yerööl (“Blessing of the oral threshold”), the host kneels, holding his collar as he listens. During the Chagtagany yerööl (“Blessing of the saddle bow”), the host stands facing the yeröölch while holding the saddle bow by its tip.

The yeröölch intentionally commands the space and captures everyone’s attention through introductory formulas such as:

“Now, one of the most important rituals of our wedding shall commence. I ask everyone to remain silent.”

Or

“Let us now, according to ancient custom,
Repay the loving kindness

Of our honorable mother.”

Such openings define the performer’s authority and establish the ritual’s solemn atmosphere. For both the performer and the audience, these acts embody shared values and meaning. The performance becomes a living synthesis of ritual and oral art, uniting moral sentiment, cultural memory, and aesthetic form. As Bauman argues, “performance constitutes a special mode of communicative interaction” - a distinctive social relationship enacted through artistic expression (Bauman, 1992). Likewise, Bauman emphasizes that performance carries both an aesthetic responsibility (to display skill) and a social responsibility (to serve the audience) (Bauman, 1977). Viewed through this lens, Mongolian wedding performances reveal cultural and historical particularities through their embodied oral expression.

Bauman further notes that the intrinsic power of performance lies in its ability to merge social structure with communicative practice (Bauman, 1977). In such moments, participants and spectators become fully absorbed in the event; the performer’s artistry transforms communication into a heightened form of social experience. The audience, in turn, responds to and evaluates the performance, granting the performer a temporary position of authority determined by skill, composure, and rhetorical mastery.

Conclusion

Based on the analysis above, several conclusions may be drawn:

- Performance Theory as interpretive framework: Performance Theory views ritual not as a fixed text but as a living social act. It treats ritual as an interactive process that connects performers, participants, and the surrounding setting. Under this approach, Mongolian wedding rituals appear as structured performances with defined roles, purposes, and forms of oral artistry. The *Üüd Darakh yos* and the *Ekhiin tsagaan süü khariulakh yos* show two distinct modes of performance. One relies on humor and verbal contests. The other expresses reverence and emotional depth. Together, they shape the wedding as a meaningful social drama.

- Oral poetry as the core medium of ritual performance: Verbal artistry stands at the heart of these rituals. Poetic blessings, dialogic verse, and musical intonation communicate emotion and bind participants together. They carry cultural values across generations. The verses praising maternal virtue in the *Ekhiin tsagaan süü khariulakh* rite offer moral guidance. They also preserve memories of traditional child-rearing practices.

- Co-creation between performers and participants: The wedding performance is a shared act. The attire, gestures, and vocal style of the *yeröölch* and *helmerch* define their ritual roles. The audience contributes through its responses — tears, laughter, or quiet attention. These reactions complete the performance. Because of this reciprocity, the ritual becomes a genuine social event rather than a static custom.

- Performance as a medium of cultural continuity: Both rituals help transmit cultural identity and ethical values. They reflect *Üzemchin* ideals of maternal care, verbal skill, and family harmony. Their revival in contemporary settings shows more than simple preservation. It shows active renewal. The rituals continue to function as living symbols of Mongolian cultural identity.

In conclusion, viewing Mongolian wedding rituals through Performance Theory shows them as dynamic and interactive cultural practices. This perspective treats ritual as a living form of expression. It highlights how people actively shape meaning through performance. It also offers a useful framework for studying Mongolian oral literature. Under this view, oral art and ritual

appear as closely connected forms of communication. They express aesthetic creativity and sustain collective memory. This approach helps us understand how tradition continues to live in social practice.

Contribution of the authors:

Sulungaowa – developed the theoretical and methodological framework of the study, analyzed Mongolian wedding rituals through the lens of Performance Theory, prepared the descriptions of the “Ekhiin Tsagaan Süü Khariulakh” and “Üüd Darakh” rituals, and carried out the major part of the interpretation of ethnographic materials.

Orchlon J. – conducted field observations in Central and Eastern Inner Mongolia (2019–2020), transcribed ritual texts, described the structure and function of the rituals within the context of oral performance traditions, and prepared the empirical data and photographic documentation.

Harii S. – performed a comparative-historical analysis of ritual variations among different Mongolian groups (Khalkha, Chakhar, Sönid, Üzemchin), verified the empirical materials against previous scholarship (Baldanm Dalantai, Tsagaan, Amarmend, etc.), contributed to manuscript editing, and participated in shaping the analytical conclusions.

References

- Amarmend, L. (2004). *Üzemchin Wedding Customs*. Hohhot: Inner Mongolia People's Publishing House.
- Bökhkhad, N., & Saransükh, S. (2008). *Üzemchin Oral Folklore*. Hailar: Inner Mongolia Cultural Publishing House.
- Bökhkhad, N., Sharnuud, & Tsolmon. (2010). *Üzemchin Studies: Volume on Rituals*. Hohhot: Inner Mongolia Educational Publishing House.
- Bauman, Richard. (1977). *Verbal Art as Performance*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Bauman, Richard. (1992). *Folklore, Cultural Performances and Popular Entertainments*. (Translated into Chinese by Yang Lihui and An Demin). Beijing: Beijing Normal University Press, October 2003.
- Dulam, S., & Nandinbilig, G. (2007). *Theories of Mongolian Oral Literature I: Oral Poetry*. Ulaanbaatar: Bitpress.
- Blessings and Eulogies: Wedding Ceremonial Collection. (1959). Hohhot: Inner Mongolia People's Publishing House.
- Nandinbilig, G., & Dulam, S. (2020). *Theory of Mongolian Oral Literature*. Ulaanbaatar.
- Tserensodnom, D. (1962). Oral Literature Related to the Rituals of the Dariganga Region. *Tsog Journal*, No. 5, pp. 61–75.
- Tsengel, Ts., & Bökhkhad, N. (2012). *Dialogues in Marriage and Kinship Rituals*. Hohhot: Inner Mongolia People's Publishing House, 385 pages.
- Shuushingaa, Ch. (2016). *Üzemchin Migration and Settlement in the Twentieth Century*. Ulaanbaatar: Mönkh Dardas Press.
- Erdemt, I. (2012). *Üzemchin Blessings and Praises*. Hailar: Inner Mongolia Cultural Publishing House.
- Yin Hubin. (2002). *Ancient Classics and Oral Traditions*. Beijing: China Social Sciences Press.

Сулунгаова¹, Ж. Орчлон², С. Хари^{*3}

^{1,2,3}Университет «CITI», Улан-Батор, Монголия

Анализ перформативных аспектов монгольских свадебных ритуалов

Аннотация. В статье рассматриваются свадебные ритуалы узэмчинских монголов с позиций Теории перформанса. При этом используется подход Ричарда Баумана, трактующий устное словесное творчество как перформанс. Ритуал понимается не как фиксированная норма, а как социальное действие, которое оживает в процессе исполнения. Анализ сосредоточен на двух ключевых практиках: Ekhiin Tsagaan Süü Khariulakh Yos («Воздаяние за белое материнское молоко») и Üüd Darakh Yos (обряд «запирания двери»).

Ритуал Ekhiin Tsagaan Süü Khariulakh Yos отличается высокой эмоциональной насыщенностью и выражает благодарность ребёнка матери за её заботу. Благословение, произносимое поэтом, имеет ритмическую и экспрессивную форму; оно служит одновременно моральным наставлением и элементом культурного воспитания внутри общины.

Обряд «запирания двери» открывает свадебную церемонию и представляет собой ритуализированное словесное состязание между двумя представителями семей. Их обмен репликами превращается в форму устного искусства и демонстрацию церемониального вербального поединка.

Проведённый анализ показывает, что узэмчинская свадьба функционирует как активный перформанс, в котором переплетаются словесное творчество, социальное взаимодействие и традиция. Такой подход позволяет по-новому осмыслить монгольские этнографические материалы и живую природу локальных обычаев.

Ключевые слова: ритуальный перформанс; устная поэзия; участник; носитель традиции.

Сулунгаова¹, Ж. Орчлон², С. Хари^{*3}

^{1,2,3}«CITI» университеті, Улан-Батор, Моңғолия

Моңғол үйлену дәстүрлерінің перформативтік аспектілерін талдау

Андатпа. Мақалада өзэмчин моңғолдарының үйлену дәстүрлері Перформанс теориясы тұрғысынан қарастырылады. Бұл тұрғыда Ричард Бауманның ұстаздық сөз өнерін перформанс ретінде түсіндіру тәсілі қолданылған. Ритуал тұрақты ереже ретінде емес, орындау барысында өмірге келетін әлеуметтік әрекет ретінде қарастырылады. Талдау екі негізгі тәжірибеге бағытталған: Ekhiin Tsagaan Süü Khariulakh Yos («Ана сүтінің ақтығын өтеу») және Üüd Darakh Yos («Есік тұтқасын жабу рәсімі»).

Ekhiin Tsagaan Süü Khariulakh Yos ритуалы эмоционалды мәнге ие және баланың анасына алғысын білдіруді көрсетеді. Поэзиялық үлгіде оқылатын баталау ритмдік және экспрессивті сипатқа ие болып, бір мезгілде моральдық нұсқау мен қауым ішіндегі мәдени тәрбие құралы болып қызмет атқарады.

Есік тұтқасын жабу рәсімі үйлену тойының басталуын белгілейді және екі отбасының өкілдері арасындағы ритуалдық сөздік сайыс ретінде өтеді. Олардың диалогы ауыз әдебиетінің көркем формасына және рәсімдік вербалды поединкке айналады.

Зерттеу көрсеткендей, өзэмчин үйлену рәсімдері белсенді перформанс ретінде қызмет етеді, онда сөздік шығармашылық, әлеуметтік өзара әрекеттестік және дәстүр үйлеседі. Бұл тәсіл

моңғол этнографиялық материалдарын және жергілікті дәстүрлердің тірі табиғатын жаңаша түсінуге мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: ритуалдық перформанс; ауыз әдебиеті поэзиясы; қатысушы; дәстүрдің сақтаушысы.

Information about the authors:

Sulungaowa – PhD, Lecturer, «CITI» University, Denver Street, 7th Khoroo, Sukhbaatar District, 14190, Ulaanbaatar, Mongolia.

Orchlon J. – PhD, Lecturer, «CITI» University, Denver Street, 7th Khoroo, Sukhbaatar District, 14190, Ulaanbaatar, Mongolia.

Harui S. – corresponding author, PhD, Lecturer, «CITI» University, Denver Street, 7th Khoroo, Sukhbaatar District, 14190, Ulaanbaatar, Mongolia.

Авторлар туралы мәліметтер:

Сулунгаова – PhD, оқытушы, «CITI» университеті, Денвер көшесі, 7-қороо, Сүхбаатар ауданы, 14190, Улан-Батор, Моңғолия.

Орчлон Ж. – PhD, оқытушы, «CITI» университеті, Денвер көшесі, 7-қороо, Сүхбаатар ауданы, 14190, Улан-Батор, Моңғолия.

Хари С. – хат-хабар авторы, PhD, оқытушы, «CITI» университеті, Денвер көшесі, 7-қороо, Сүхбаатар ауданы, 14190, Улан-Батор, Моңғолия.

Сведения об авторах:

Сулунгаова – PhD, преподаватель, Университет «CITI», улица Денвер, 7-й хороо, Сухэ-Баторский район, 14190, г. Улан-Батор, Монголия.

Орчлон Ж. – PhD, преподаватель, Университет «CITI», улица Денвер, 7-й хороо, Сухэ-Баторский район, 14190, г. Улан-Батор, Монголия.

Хари С. – автор для корреспонденции, PhD, преподаватель, Университет «CITI», улица Денвер, 7-й хороо, Сухэ-Баторский район, 14190, г. Улан-Батор, Монголия.



IRSTI 14.25.09
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-153-4-298-310>

Formation of financial literacy of primary school students based on digital content

R.K. Izmagambetova¹, D.R. Zharikbaeva², A.M. Baikulova³, E.N. Aitzhanova^{*4}

¹Abai Kazakh national pedagogy university, Almaty, Kazakhstan

^{2,3}Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

⁴Abai Kazakh national pedagogy university, Almaty, Kazakhstan

(E-mail: ¹izmagambetova1988@mail.ru, ²dariga-77@mail.ru, ³aigerim.baikulova@mail.ru, ^{*4}aytzhanova.1971@gmail.com)

Abstract. The article explores the formation of financial literacy among primary school students through digital content, emphasizing its importance in addressing global socio-economic challenges such as debt dependency and low economic awareness. The authors argue that early financial education forms the foundation of responsible economic culture and civic maturity.

The study draws upon Kazakhstan's national policies ("Concept for Improving Financial Literacy 2020-2025," "Concept for Digital Transformation 2023–2029") and international recommendations from the OECD. Using surveys, pedagogical analysis, and comparative methods, the research involved 172 primary school teachers in the Kostanay region. Results revealed a lack of digital learning materials and specific educational programs for financial literacy development.

In response, the authors designed an elective university course titled "Formation of Financial Literacy of Primary School Students," incorporating digital textbooks, teacher guides, and multimedia assignments. The article highlights three structural components of financial literacy: Cognitive – knowledge of financial principles; Activity-based – practical skills in budgeting, saving, and spending; Value-motivational – responsibility, independence, and ethical behavior.

The research concludes that digital educational content – including interactive games, videos, AR storybooks, and online platforms – significantly enhances students' engagement and financial competence. The study's novelty lies in the creation of a theoretically grounded, methodologically coherent digital model for financial literacy formation in primary education, promoting the integration of digital pedagogy and financial education for sustainable learning outcomes.

Keywords: Elementary grade, financial literacy, financial behavior, economic culture, digital content.

Received: 23.07.2025; Approved: 15.12.2025; Available online: 31.12.2025

*corresponding author

Introduction

In the 21st century, humanity faces a number of global problems. Namely: the growth of people's debts to a bank or an individual; income inequality, which causes social problems such as unemployment and poverty, leads to the collapse of various types of crime, discrimination, and spiritual and moral values.

Enhancing the financial literacy of primary school students is a crucial issue today, as it serves as a means to address complex social issues. Because the formation of financial literacy in primary school students is the initial stage of increasing the economic culture of citizens in society. Teaching aids based on digital content form the financial literacy of primary school students, help regulate value orientations, contribute to the formation of their attitude toward social and material factors, and determine high spiritual and moral goals. Consequently, the lack of fundamental and applied research based on the achievements of digital technology in improving the quality of education of primary school students determines the relevance of the topic.

In recent years, the problem of financial literacy has been reflected in a number of regulatory and conceptual documents of the country. For example, the Concept of Improving Financial Literacy for 2023-2029 states "the formation of an institutional framework of methodological and educational resources, including in digital format, as one of the types of measures to improve the economic literacy of the youth of society" (On approval of the Concept of improving Financial Literacy for 2020-2025, 2020). Based on this Concept, a textbook has been developed based on digital content, assignment creation using neural networks, etc. In his Message to the people of Kazakhstan, Head of State K. Tokayev noted that recently the population's dependence on loans and low level of financial literacy have become a big social problem; therefore, it is important to improve the financial literacy of students of universities and secondary schools (Tokayev, 2023). The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) also argues that financial literacy should be taught to students from an early age (Good Practices on Insurance Intermediates, 2010).

Financial literacy is critical for individuals' socialization, economic participation, and future well-being. Early exposure to financial concepts helps children understand money, budgeting, savings, and responsible financial behavior. Internationally, programs such as Aflatoun and OECD-endorsed curricula highlight the importance of introducing financial education in primary schools. In Kazakhstan, existing platforms like "Fingramota Online" provide general information but lack structured content and experiential learning tools suitable for young children. The research gap includes the absence of systematic programs that integrate digital content, methodological guidance, and teacher preparation to develop financial literacy in primary school students.

In the practice of primary education, comprehensive knowledge of financial literacy is generally not provided, unless it is partially included in the curriculum of certain disciplines (world erudition, mathematics). Therefore, the development of special digital content aimed at the formation of financial literacy of primary school students and its introduction into the primary education process is a problem caused by the needs of society. To achieve this goal, based on the works of domestic and foreign scientists, it is necessary to analyze the methodological, scientific and pedagogical foundations of financial education for elementary school students, develop a concept and define an effective model of economic education for students through

digital content. A scientific article by A. Zhumabayeva et al. (2024) examines the impact of mobile technologies and tools on the educational process and the attitude of students towards them. Scientists note that in the ultramodern world, there is a process of increasing the importance of access to information and communication. It is impossible to imagine a person without a tablet or smartphone. The capabilities and potential of mobile devices are rapidly expanding, the availability of mobile phones is spreading everywhere, and mobile operations are in demand all over the world. The simplicity and versatility of using these mobile technologies have allowed them to become a useful tool in the lives of both young people and the elderly. The active use of smartphones and tablets in society has increased the need and demand for the integration of mobile technologies into the educational process, concludes A. Zhumabayeva et al. (2024). We believe that through digital content that teaches financial literacy (audio and video materials, a website, a textbook developed on the basis of digital content, and didactic materials), students will be able to apply their knowledge and develop the most important elements of financial behavior and self-control skills. The developed digital educational content for elementary school students will expand the availability of additional education in the field of financial literacy. As stated in the document "On approval of the Concept for the Development of Digital Transformation, Information and Communication Technologies and Cybersecurity for 2023-2029", issues related to the formation of students' digital knowledge should be implemented in primary education, taking into account the latest trends in the global economy (Resolution of the Government, 2023). At the same time, on the one hand, the financial literacy of primary school students is improving; on the other hand, the necessary knowledge and skills are being formed through the safe and effective use of digital technologies and Internet resources. At the same time, students' creative and research activities are developing through digital content. Students learn to search for information, process, compare, evaluate, analyze, and draw conclusions.

Scientists (A.E. Zhumabaeva et al., 2022): Given that we live in the "Mobile Age", mobile technologies have an impact on every aspect of life. *One of them is the field of education, that is, knowledge that is obtained independently through a smartphone or the internet. It is a knowledge that has many possibilities and is interesting but unsystematic, quickly assimilated, and quickly forgotten*, – she argues.

From this point of view, for the formation of financial literacy in primary school students, it is necessary to develop accessible digital content, which will be presented through any information or media content that will be created, stored, and transmitted in digital format. It covers a wide range of content types, such as podcasts, practical exercises transmitted through web-text, audio, video, and interactive multimedia games, and teaching aids developed on the basis of digital content.

Training primary school students in financial literacy is to improve the student's ability and willingness to successfully fulfill individual socio-economic roles (landlord, investor, borrower, taxpayer, etc.) by educating them about skills, abilities, and attitudes in the financial sector. The main characteristic of effective financial education programs in both elementary and high school is that students feel the impact of their decisions through active participation in the learning process. In general, "financial literacy education" is not only about acquiring new skills but also about learning how to apply these skills and, based on this, helping students gain experience. Here, we conclude that digital technological tools meet the needs and requirements of modern students.

Methods

In Kazakhstan, the development of financial literacy among primary school students has become an urgent educational priority. Existing initiatives, such as the mobile application “Fingramota Online” developed by the Agency for Regulation and Development of the Financial Market of the Republic of Kazakhstan, provide general financial literacy information for all ages but lack a structured, age-appropriate curriculum that integrates practical exercises and methodological guidance for teachers. International experience demonstrates that early financial education is highly effective; for example, programs such as Aflatoun in the Netherlands and other European Union countries, guided by OECD recommendations, emphasize experiential learning, or “learning by doing,” which allows children to develop practical financial skills from an early age (I. Kuzma et al., 2023; Amagir et al., 2018). Research identifies three essential components of financial literacy: knowledge and understanding, skills and behavior, and motivation and confidence (Artavanis & Karra, 2020), and emphasizes the importance of introducing financial education before adolescence to ensure children acquire foundational competencies such as money recognition, budgeting, and responsible financial decision-making (Paatova & Daurova, 2014; Sherraden et al., 2011). Despite international evidence, there is a significant lack of comprehensive research and structured programs for primary school students in Kazakhstan.

To address this gap, a survey was conducted among 172 primary school teachers in Arkalyk, Kostanay Region, using Google Forms and supplemented with direct interviews. The survey aimed to determine teachers’ awareness of financial literacy, the perceived importance of introducing it in primary education, the factors contributing to its development, and recommendations for practical implementation. The results revealed that 83.14% of respondents had no prior knowledge of financial literacy education for primary students, while 16.86% had an incomplete understanding. A total of 73.26% considered financial literacy development highly relevant to current social issues, and 100% agreed that it should be introduced at the primary school level. Respondents indicated that additional educational materials and specialized programs were largely absent, with 14% noting the unavailability of digital content and 22% reporting insufficient coverage in school textbooks. Importantly, 72.7% highlighted digital content as a critical tool, while 27.3% emphasized the need for an educational and methodological complex aligned with the curriculum. Teachers recommended introducing a specialized discipline for financial literacy, developing additional teaching aids, and creating digital content adapted for mobile learning.

Based on these findings, a special elective course, “Formation of Financial Literacy in Primary School Students,” was developed for future primary school teachers within the 6B01301 – Pedagogy and Methods of Primary Education program. The course, registered on the university’s single platform for higher education (epvo.kz) for the 2024 academic year, provides students with the knowledge and skills required to guide primary school students in understanding money, planning budgets, managing debts, investing, and developing responsible financial behaviors. The course integrates theoretical instruction, digital content including interactive games, videos, and multimedia lessons, and practical exercises such as budgeting simulations, role-play scenarios, and webquests to reinforce experiential learning. Teacher-guided workshops ensure that participants can effectively explain financial concepts to children, while action learning and collaborative methods foster problem-solving skills. The effectiveness of the course and associated methodological complex was evaluated through pre- and post-

course surveys, teacher and student feedback, and comparative analysis of financial literacy competencies, demonstrating significant improvement in knowledge, skills, and attitudes.

The scientific novelty of this research lies in its systematic approach to developing financial literacy in primary school students through digital content and teacher preparation, which has not been previously explored in Kazakhstan. Unlike prior studies that focus on adolescents or the general population, this work targets 6–10-year-old children and integrates interactive digital materials to address cognitive, activity, and value-motivational components of financial literacy. Furthermore, it provides a methodological framework for teachers, including a digital textbook (“Financial Alphabet”), experiential learning activities, and practical guidance for classroom implementation. This approach not only fills a research gap but also introduces innovative pedagogical and technological solutions aligned with international best practices, such as OECD recommendations and Aflatoun programs.

The implementation of this approach confirms that early, structured, and digitally supported financial education can significantly enhance primary school students’ understanding of financial concepts, planning, and responsible money management. Exposure to such education helps students socialize, understand economic principles, and develop a positive attitude toward money, laying the foundation for lifelong financial competence.

What contributes to the development of financial literacy in elementary school students? In question 4, 37% of respondents stated that there are no additional educational materials aimed at developing financial literacy in elementary school students, and 27% stated that no special training programs are provided. 14% indicated that digital content is not available to students, and 22% stated that school textbooks also contain very few specialized topics in this area.

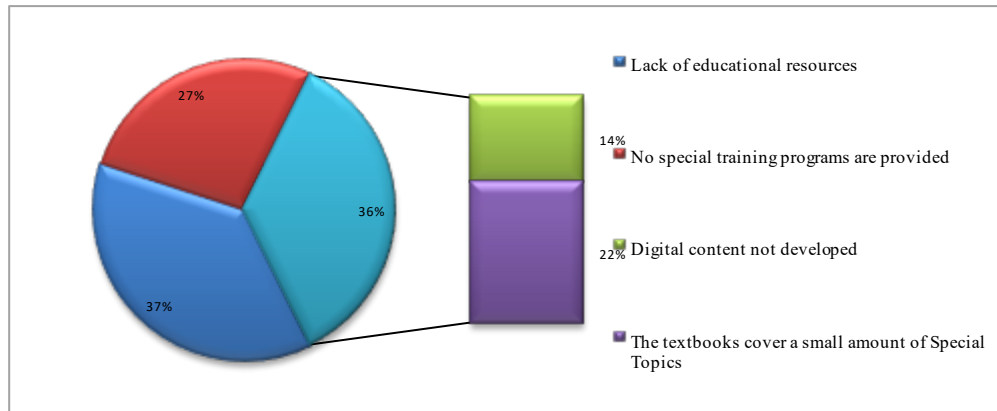


Figure 1. Indicator of Question number 4 of the questionnaire

What tools do you think are of particular importance to you in the formation of financial literacy among primary school students today? In question 5, 72.7% of the survey participants noted digital content, and 27.3% said that it is an educational and methodological complex developed on the basis of the school curriculum. What would you suggest as a future specialist to form the financial literacy of primary school students?

The proposal of the respondents to the question was as follows:

- introduction of a special discipline aimed at the formation of financial literacy in primary school students;

- develop additional teaching aids aimed at the formation of financial literacy in students;
- develop special digital content aimed at the formation of financial literacy, taking into account the transition of students to mobile education.

Based on the results of the survey, an elective course program “Formation of financial literacy of primary school students” was developed for future primary school teachers of the university. Educational program 6B01301 - Pedagogy and Methods of Primary Education created a single platform for higher education, epvo.kz, on April 25, 2024, and registered it for the 2024 academic year (https://epvo.kz/#/register/education_program/application/54053).

In the process of mastering the discipline, students form the financial literacy of primary school students. Students acquire the skills and knowledge necessary to make financial decisions, plan budgets, manage debts, invest, and explain basic financial concepts. Some of the main aspects of financial literacy that are offered to primary school students are: money and coins; budgeting; savings; debts; and mastering the methodology of giving an initial understanding of procurement planning.

Results and Discussion

In Kazakhstan, efforts to improve financial literacy have been initiated through digital platforms such as the mobile application “Fingramota Online”, developed by the Agency for Regulation and Development of the Financial Market of the Republic of Kazakhstan. This platform provides financial literacy content for people of different ages, including primary school students. However, it primarily delivers general information and lacks a structured, age-appropriate curriculum that integrates practical exercises and methodological guidance for teachers. This indicates a research gap in systematically preparing primary school students for financial literacy through pedagogically designed content.

International experience highlights the importance of early financial education. In the Netherlands and other European Union countries, financial literacy is incorporated into primary and secondary school curricula through programs such as Aflatoun, following recommendations from the OECD and the European Commission (I. Kuzma et al., 2023). Studies indicate that effective programs emphasize experiential learning, or “learning by doing,” which helps children develop practical financial skills from an early age (Amagir et al., 2018).

Research identifies three core components of financial literacy: knowledge and understanding, skills and behavior, and motivation and confidence (Artavanis & Karra, 2020). Experts argue that financial education should begin before adolescence, focusing on foundational skills such as coin and bill recognition, budgeting, and responsible financial decision-making (Paatova & Daurova, 2014; Sherraden et al., 2011). Early intervention is shown to significantly improve children’s financial competence and prepare them for responsible participation in economic life.

Despite international evidence, there is a lack of comprehensive research in Kazakhstan on methods for enhancing financial literacy in primary school students. Most studies focus on adolescents or young adults (Lusardi & Mitchell, 2014; Nikolaos & Karra, 2020). Emerging research using AR-based story collections demonstrates that interactive and gamified approaches can significantly improve children’s knowledge, attitudes, and skills in financial literacy (Ratna Candra Sari et al., 2022).

From a pedagogical perspective, financial literacy development in primary school students involves three components:

1. Cognitive component – acquiring knowledge about personal finance, evaluating financial situations, and developing financial competence through self-education.

2. Activity component – practical skills such as planning, organizing, and analyzing personal financial activities.

3. Value-motivational component – fostering responsibility, independence, and a positive attitude toward financial decision-making.

Digital content, including interactive games, video, and audio materials delivered via tablets or computers, can effectively support these components by providing engaging, age-appropriate learning experiences. This aligns with international best practices, emphasizing early, experiential, and gamified financial education as a means of fostering lifelong financial competence.

Scientific Novelty and Contribution of the Study

The conducted research addresses a clear research gap in Kazakhstan, where comprehensive studies on developing financial literacy in primary school students are scarce. While international studies highlight the importance of early financial education, most existing programs focus on adolescents or the general population, leaving primary school education largely unexplored (Lusardi & Mitchell, 2014; Sherraden et al., 2011).

The novelty of this study lies in the development and implementation of a special elective course for future primary school teachers, integrating digital educational content specifically designed to enhance financial literacy in early learners. This approach differs from previous studies by:

1. Targeting primary school-age children (6–10 years), an age group underrepresented in prior research.

2. Using interactive digital content (games, multimedia, digital manuals) to develop cognitive, activity, and value-motivational components of financial literacy.

3. Combining theoretical knowledge with practical application through action learning methods, webquests, and other interactive pedagogical techniques, ensuring experiential learning.

4. Providing a methodological framework for teachers, including a digital textbook (“Financial Alphabet”) and guidelines for curriculum integration, which is not commonly available in Kazakhstan.

This study contributes scientifically by generating new insights into the effective design of digital content for financial literacy and pedagogically by offering a tested model for teacher preparation that can be replicated in primary schools. Furthermore, it fills the gap in research on early financial literacy development and introduces innovative educational tools that align with global best practices, such as OECD recommendations and the Aflatoun program.

Conclusion

Exposure to financial barriers is often linked to insufficient early financial education. This study demonstrates that a systematic, age-appropriate, digitally supported approach can significantly enhance financial literacy among primary school students, improving knowledge, practical skills, and responsible financial behaviors. By training future teachers and providing methodological and digital tools, the study ensures sustainable implementation in primary schools. The proposed model is scalable, replicable, and aligns with international best practices, providing both scientific insights and practical solutions for educators and policymakers.

Exposure to various financial barriers in society often results from a lack of financial literacy. Therefore, forming financial literacy skills in elementary school helps students to socialize, understand economic principles, and develop responsible attitudes toward money. Early

financial education enables children to recognize the value of labor, compare earnings with savings, and manage financial resources competently.

Within the framework of Kazakhstan's «Concept of Improving Financial Literacy 2020-2025», one of the most pressing challenges is to find effective tools for developing financial literacy in primary school students. The results of this study indicate that the most effective approach is the development and integration of digital content into the educational process, designed to be engaging, age-appropriate, and pedagogically structured.

The research demonstrates that digital educational content can enhance financial literacy in primary school students when it:

Analyzes the main problems and prospects for developing financial literacy and proposes a corresponding conceptual framework.

Introduces educational programs and digital resources, including the “Financial Alphabet” textbook, to support teachers and students.

Applies scientific and interactive methods such as action learning, webquests, and conferences to evaluate and improve program effectiveness.

In summary, the study shows that systematic, age-appropriate, and digitally supported financial education can significantly improve children's financial literacy, providing both scientific insights and practical tools for educators and policymakers.

Funding

This research was conducted within the framework of the “Zhas Galym” grant project for 2024-2026, funded by the Science Committee of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan [grant number AP22684921].

Acknowledgements

This research was conducted within the framework of the “Zhas Galym” grant project for 2024-2026, funded by the Science Committee of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan [grant number AP22684921].

Conflict of interest

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

Contribution of the authors

Izmagambetova R. – was responsible for the concept of the research work.

Zharikbaeva D. – was responsible for coverage and systematization on the chosen topic.

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

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

References

Amagir, A., Groot, W., van den Brink, H. M., & Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social, and Economics Education*, 17(1), 56–80. <https://doi.org/10.1177/2047173417719555>

Artavanis, N., & Karra, S. (2020). Financial literacy and student debt. *The European Journal of Finance*, 26(4–5), 382–401. <https://doi.org/10.1080/1351847X.2019.1711435>

Drever, A. I., Odders-White, E., Kalish, C. W., Else-Quest, N. M., Hoagland, E. M., & Nelms, E. N. (2015). Foundations of financial well-being: Insights into the role of executive function, financial socialization, and experience-based learning in childhood and youth. *Journal of Consumer Affairs*, 49(1), 13–38. <https://doi.org/10.1111/joca.12068>

Kuzma, I., Chaikovska, H., Levchyk, I., & Yankovych, O. (2023). Formation of financial literacy in primary school students. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15(3), 142–155. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2022.150302>

Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>

OECD. (2010). Good Practices on Insurance Intermediaries' Role in Financial Education and Consumer Protection. Available at: http://www.financial-education.org/pages/0,3417,en_39665975_39667032.html (accessed: 15 September 2025).

Ratna Candra Sari, M., Nur Aisyah, M., Ilyana, S., & Hermawan, H. D. (2022). Developing a financial literacy storybook for early childhood in an augmented reality context. *Contemporary Educational Technology*, 14(2), ep363. <https://doi.org/10.30935/cedtech/11734>

Sherraden, L., Johnson, B., Guo, B., & Elliott, W. (2011). Financial capability in children: Effects of participation in a school-based financial education and savings program. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(3), 385–399. <https://doi.org/10.1007/s10834-010-9220-5>

Zhumabaeva, Zh., Zhumabaeva, A. and Stambekova, A. (2024). Attaching future primary education teachers to national values through mobile content. *Pedagogy and Psychology*, 2(59), pp. 127–141. <https://doi.org/10.51889/2960-1649.2024.59.2.007>

Жумабаева, А.Е., Базарбекова, Р.Ж., Нуржанова, С.А. және Жұмабаева, Ж.А. (2022). Мобильді білім беру ортасын құру арқылы болашақ бастауыш білім педагогтерін ұлттық құндылықтарға баулу мүмкіндіктері. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің Хабаршысы. Педагогика ғылымдары сериясы, 3(75), 156–165. <https://doi.org/10.51889/7557.2022.63.65.013>

Қазақстан Республикасының Үкіметі (2023). 2023–2029 жылдарға арналған цифрлық трансформация, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар саласын және киберқауіпсіздікті дамыту тұжырымдамасын бекіту туралы (2023 жылғы 28 наурыздағы № 269 қаулы). Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000269> (accessed: 15 September 2025).

Қазақстан Республикасының Үкіметі (2020). Қаржылық сауаттылықты арттырудың 2020–2024 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы (2020 жылғы 30 мамырдағы № 338 қаулы). Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2000000338> (accessed: 15 September 2025).

Паатова, М.Э. и Даурова, М.Ш. (2014). Финансовая грамотность детей и молодежи как актуальная задача современного образования. *Вектор науки ТГУ*, 2(28), 173–177. Available at: https://vektornaukitech.ru/jour/article/view/733/695/ru_RU (Accessed: 07 November 2025)

Тоқаев, Қ.-Ж. (2023). Әділетті Қазақстанның экономикалық бағдары. Қазақстан халқына Жолдау, 1 қыркүйек 2023 ж. Егемен Қазақстан, № 166 (30645), 2 қыркүйек. Available at: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K23002023_1/history (accessed: 15 September 2025).

Fingramota.kz – халықтың қаржылық сауаттылығын арттыру сайты. (n.d.). Available at: <https://fingramota.kz/kk/news/post/fingramotakz-balalar-arnal-arzhyly-osymshany-trtinshi-shyarylymyn-synady> (accessed: 15 September 2025).

Р.К. Измагамбетова¹, Д.Р. Жарикбаева², А.М. Байкулова³, Э.Н. Айтжанова^{*4}

^{1,4}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

^{2,3}Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Бастауыш сынып оқушыларының қаржылық сауаттылығын цифрлық контент негізінде қалыптастыру

Аңдатпа. Бұл мақалада бастауыш сынып оқушыларының қаржылық сауаттылығын цифрлық контент негізінде қалыптастыру мәселесі жан-жақты қарастырылған. ХХІ ғасырда қоғам алдында тұрған жаһандық мәселелердің бірі – халықтың несиелік тәуелділігі мен экономиканың мәдениетінің төмендігі. Осыған байланысты қаржылық сауаттылықты ерте жастан қалыптастыру азаматтардың экономикалық мәдениетін арттырудың басты тетігі ретінде сипатталады.

Зерттеу барысында Қазақстан Республикасының нормативтік құжаттары (Қаржылық сауаттылықты арттыру тұжырымдамасы 2020-2025, 2023–2029 жылдарға арналған цифрлық трансформация тұжырымдамасы) және халықаралық ұйымдар (OECD) ұсынымдары негізге алынған. Авторлар бастауыш білім беру жүйесінде қаржылық білім берудің мазмұнын кеңейту, оқушылардың қаржылық мінез-құлқын, өзін-өзі бақылау қабілетін дамытуға арналған цифрлық ресурстардың тиімділігін айқындаған.

Зерттеу әдістері ретінде сауалнама, педагогикалық талдау және салыстырмалы талдау қолданылған. 172 мұғалім қатысқан сауалнама нәтижелері бастауыш сыныптарда арнайы цифрлық оқу материалдарының, оқыту бағдарламалары мен әдістемелік құралдардың жетіспейтінін көрсетті. Осы негізде болашақ бастауыш сынып мұғалімдеріне арналған «Бастауыш сынып оқушыларының қаржылық сауаттылығын қалыптастыру» атты элективті курс әзірленді.

Мақалада шетелдік тәжірибелер (Aflatoun, Fingramota Online, AR-қысқашы әңгімелер) талданған және қаржылық сауаттылықтың үш құрамдас бөлігі – когнитивтік, іс-әрекеттік және құндылық-мотивациялық компоненттер – сипатталған. Зерттеу қорытындысы бойынша, цифрлық контент бастауыш сынып оқушыларының қаржылық білімін дамытудың ең тиімді құралы ретінде ұсынылады.

Түйін сөздер: Бастауыш сынып, қаржылық сауаттылық, қаржылық мінез-құлық, экономикалық мәдениет, цифрлық контент.

Р.К. Измагамбетова¹, Д.Р. Жарикбаева², А.М. Байкулова³, Э.Н. Айтжанова^{*4}

^{1,4}Казахский национальный педагогический университет имени Абая г. Алматы, Казахстан

^{2,3}Казахский национальный женский педагогический университет г. Алматы, Казахстан

Формирование финансовой грамотности младших школьников на основе цифрового контента

Аннотация. Статья посвящена исследованию формирования финансовой грамотности младших школьников на основе цифрового контента. В ХХІ веке одной из актуальных проблем человечества является низкий уровень финансовой культуры населения и рост долговой нагрузки. Авторы утверждают, что формирование финансовой грамотности на ранних этапах обучения способствует повышению экономической культуры граждан и развитию ответственного финансового поведения.

В исследовании проанализированы нормативные документы Республики Казахстан («Концепция повышения финансовой грамотности 2020-2025», «Концепция цифровой трансформации 2023-2029»), труды отечественных и зарубежных ученых, а также рекомендации ОЭСР. Проведён опрос среди 172 учителей начальных классов Костанайской области, результаты которого выявили недостаток цифровых образовательных ресурсов и учебных программ, направленных на развитие финансовой грамотности.

На основе полученных данных разработана элективная дисциплина «Формирование финансовой грамотности младших школьников», включающая цифровой учебник, методические материалы и мультимедийные задания. В статье выделены три ключевых компонента финансовой грамотности: когнитивный (знания), деятельностный (умения) и ценностно-мотивационный (ответственность и установки).

Авторы приходят к выводу, что использование цифрового образовательного контента (видеоуроки, игры, AR-приложения, сайты) является наиболее эффективным инструментом для развития финансовых компетенций учащихся. Работа отличается научной новизной, так как впервые предложена модель цифрового формирования финансовой грамотности для начальной школы, объединяющая теорию, практику и инновационные технологии.

Ключевые слова: начальный класс, финансовая грамотность, финансовое поведение, экономическая культура, цифровой контент.

References

- Amagir, A., Groot, W., van den Brink, H. M., & Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social, and Economics Education*, 17(1), 56–80. <https://doi.org/10.1177/2047173417719555>
- Artavanis, N., & Karra, S. (2020). Financial literacy and student debt. *The European Journal of Finance*, 26(4–5), 382–401. <https://doi.org/10.1080/1351847X.2019.1711435>
- Drever, A. I., Odders-White, E., Kalish, C. W., Else-Quest, N. M., Hoagland, E. M., & Nelms, E. N. (2015). Foundations of financial well-being: Insights into the role of executive function, financial socialization, and experience-based learning in childhood and youth. *Journal of Consumer Affairs*, 49(1), 13–38. <https://doi.org/10.1111/joca.12068>
- Kuzma, I., Chaikovska, H., Levchyk, I., & Yankovych, O. (2023). Formation of financial literacy in primary school students. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15(3), 142–155. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2022.150302>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- OECD. (2010). Good Practices on Insurance Intermediaries' Role in Financial Education and Consumer Protection. Available at: http://www.financial-education.org/pages/0,3417,en_39665975_39667032.html (accessed: 15 September 2025).
- Ratna Candra Sari, M., Nur Aisyah, M., Ilyana, S., & Hermawan, H. D. (2022). Developing a financial literacy storybook for early childhood in an augmented reality context. *Contemporary Educational Technology*, 14(2), ep363. <https://doi.org/10.30935/cedtech/11734>
- Sherraden, L., Johnson, B., Guo, B., & Elliott, W. (2011). Financial capability in children: Effects of participation in a school-based financial education and savings program. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(3), 385–399. <https://doi.org/10.1007/s10834-010-9220-5>
- Zhumabaeva, Zh., Zhumabaeva, A. and Stambekova, A. (2024). Attaching future primary education teachers to national values through mobile content. *Pedagogy and Psychology*, 2(59), pp. 127–141. <https://doi.org/10.51889/2960-1649.2024.59.2.007>

Zhumabaeva, A.E., Bazarbekova, R.Zh., Nurzhanova, S.A. and Zhumabaeva, Zh.A. (2022). Opportunities to introduce future primary education teachers to national values through the creation of a mobile environment. Bulletin of Abai KazNPU. Series of Pedagogical Sciences, 3(75), pp. 156–165. <https://doi.org/10.51889/7557.2022.63.65.013> (in Kazakh).

Qazaqstan Respublikasynyn Ukimeti (2023). 2023–2029 zhyldargha arnalghan cifrlyq transformaciia, aqparattyq-kommunikaciialyq tekhnologiialar salasyn zhane kiberqauipsizdikti damytu tuzhyrymdamasyn bekitu turaly [On approval of the Concept for the Development of Digital Transformation, the Information and Communication Technologies Sector and Cybersecurity for 2023–2029] (Qazaqstan Respublikasy Ukimetinin 2023 zhyldaghy 28 nauryzdaghy No. 269 qaulysy). Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000269> (accessed: 15 September 2025). (in Kazakh)

Qazaqstan Respublikasynyn Ukimeti (2020). Qarzhylyq sauattylyqty arttyru dyn 2020–2024 zhyldargha arnalghan tuzhyrymdamasyn bekitu turaly [On approval of the Concept for Improving Financial Literacy for 2020–2024] (Qazaqstan Respublikasy Ukimetinin 2020 zhyldaghy 30 mamyrdaghy No. 338 qaulysy). Available at: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2000000338> (accessed: 15 September 2025). (in Kazakh)

Paatova, M.E. and Daurova, M.Sh. (2014). Finansovaia gramotnost' detei i molodezhi kak aktual'naia zadacha sovremennogo obrazovaniia [Financial literacy of children and youth as a topical task of modern education]. Vektor nauki TGU, 2(28), pp. 173–177. Available at: https://vektornaukitech.ru/jour/article/view/733/695/ru_RU (accessed: 7 November 2025). (in Russian)

Toqaeu, Q.-Zh. (2023). Adiletti Qazaqstannyn ekonomikalıq baǵdary [Economic course of a Fair Kazakhstan]. Qazaqstan halqyna Zholdau, 1 qyrkuiyek 2023 zh. Egemen Qazaqstan, No. 166 (30645), 2 qyrkuiyek. Available at: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K23002023_1/history (accessed: 15 September 2025). (in Kazakh)

Fingramota.kz – halyqtyñ qarzhylyq sauattylyǵyn arttyru saity [Fingramota.kz – a website for improving public financial literacy]. (n.d.). Available at: <https://fingramota.kz/kk/news/post/fingramotakz-balalar-arnal-arzhyly-osymshany-trtinshi-shyarylymyn-synady> (accessed: 15 September 2025). (in Kazakh)

Information about the authors:

Izmagambetova R.K. – Ph.D., Postdoctoral fellow, Abay Kazakh National Pedagogical University, Dostyk ave. 13, 050000, Almaty, Kazakhstan

Zharikbaeva D.R. – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Kazakh National Women's Teacher Training University, Aiteke bi 99, 050000, Almaty, Kazakhstan

Baikulova A.M. – Ph.D., Associate Professor, Kazakh National Women's Teacher Training University, Aiteke, 99 050000, Almaty, Kazakhstan

Aitzhanova E.N. – corresponding author, Master of Educational Sciences, Abay Kazakh National Pedagogical University, Dostyk ave. 13, 050000, Almaty, Kazakhstan

Авторлар туралы мәліметтер:

Измагамбетова Р.К. – Ph.D, постдокторант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Достық даңғылы 13, 050000, Алматы, Қазақстан

Жарикбаева Д.Р. – п.ғ.к., аға оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Әйтеке би көшесі 99, 050000, Алматы, Қазақстан

Байкулова А.М. – Ph.D., қауымдастырылған профессор, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Әйтеке би көшесі 99, 050000, Алматы, Қазақстан

Айтжанова Э.Н. – хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының магистрі, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Достық даңғылы 13, 050000, Алматы, Қазақстан

Сведения об авторах:

Измагамбетова Р.К. – Ph.D., постдокторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, ул. проспект Достык, 13, 050000, Алматы, Казахстан

Жарикбаева Д.Р. – к.п.н., старший преподаватель, Казахский национальный женский педагогический университет, ул. Айтеке би, 99, 050000, Алматы, Казахстан

Байкулова А.М. – PhD, ассоциированный профессор, Казахский национальный женский педагогический университет, ул. Айтеке би, 99, 050000, Алматы, Казахстан

Айтжанова Э.Н. – автор для корреспонденции, магистр педагогических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, имени проспект Достык, 13, 050000, Алматы, Казахстан

Ретракция / Retraction

«Gumilyov Journal of Pedagogy» журналының редакциясы 2025 жылғы №2 (151) санында жарияланған М.П. Асылбекова, И.Б. Шайхымуратова, Ж.Е. Муканова, Т. Атмаджа авторлығымен жазылған «International practices to prevent ostracism» атты мақаланың жарияланымдық этика талаптарының бұзылуы анықталуына байланысты ретракцияланғаны туралы хабарлайды.

Редакция журнала «Gumilyov Journal of Pedagogy» сообщает о ретракции статьи М.П. Асылбековой, И.Б. Шайхымуратовой, Ж.Е. Мукановой, Т. Атмаджа «International practices to prevent ostracism», опубликованной в выпуске №2(151) за 2025 год, в связи с выявленным нарушением публикационной этики.

The editorial board of the Gumilyov Journal of Pedagogy hereby announces the retraction of the article by M.P. Assylbekova, I.B. Shaikhymuratova, Zh.E. Mukanova, and T. Atmaca, entitled “International Practices to Prevent Ostracism,” published in Issue No. 2 (151) in 2025, due to an identified violation of publication ethics.

Редакторы: Г.Ж. Меңлібекова

Gumilyov Journal of Pedagogy
– 4 (153)/2025 – Астана: ЕҰҰ. – 312 б.

Шартты б.т. – 18,6. Таралымы – сұраныс бойынша Басуға қол қойылды: 31.12.2025
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